

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les stratégies d'accompagnement mises en place par la personne enseignante visant à développer
la participation sociale de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
(ÉHDAA) en vue de favoriser sa transition de l'école vers la vie active (TÉVA)

par

Stéphanie Lefebvre

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en Éducation, M. Éd.

Maîtrise en adaptation scolaire et sociale

Juin 2023

© Stéphanie Lefebvre, 2023

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les stratégies d'accompagnement mises en place par la personne enseignante visant à développer la participation sociale de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) en vue de favoriser sa transition de l'école vers la vie active (TÉVA)

par

Stéphanie Lefebvre

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jean-Claude Kalubi-Lukusa Directeur de la recherche
Université de Sherbrooke

Sylvie Normandeau Codirectrice de la recherche
Université de Sherbrooke

Zohra Issaad Membre du jury
Université de Sherbrooke

Essai accepté le 2023-08-07

SOMMAIRE

L'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) peut être confronté à plusieurs situations d'adversité lors de sa transition de l'école vers la vie active (TÉVA) (Julien-Gauthier et al., 2015). En effet, plusieurs facteurs de risque personnels, environnementaux et familiaux l'entourent et peuvent ainsi compromettre sa participation sociale (Julien-Gauthier et al., 2015). Aider l'élève à avoir une participation sociale optimale est donc l'objectif ultime du milieu scolaire (Julien-Gauthier et al., 2016). Par ailleurs, la personne enseignante est la personne tout indiquée pour mettre en œuvre des stratégies d'accompagnement auprès de l'ÉHDAA visant le développement de sa participation sociale en vue de favoriser sa TÉVA, celle-ci étant considérée comme un tuteur de résilience (Julien-Gauthier et al., 2018). Or, malheureusement, la personne enseignante ne sait pas toujours comment bien accompagner l'élève dans ce processus (Sobel, 2018). Par conséquent, cet essai, de type étude de cas, tente de répondre à la question générale de recherche suivante : comment la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire peut-elle accompagner l'ÉHDAA en salle de classe dans le développement de sa participation sociale en vue de favoriser sa TÉVA? Pour ce faire, l'objectif général poursuivi est de développer un référentiel de moyens permettant à la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire de mettre en place des stratégies et d'analyser les possibilités de mise en application de moyens visant à développer la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TÉVA dans son milieu. Plus précisément, la personne étudiante poursuit 3 objectifs. Le premier objectif est de recenser les stratégies d'accompagnement et les moyens issus des connaissances scientifiques pouvant être utilisés en salle de classe par la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire et visant à développer

la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TÉVA. Le deuxième objectif est d'identifier les stratégies d'accompagnement et les moyens mis en place par les personnes participantes en salle de classe. Le troisième objectif consiste à faire ressortir les facteurs de risque et de protection influençant la mise en place de stratégies et de moyens par celles-ci. Pour recueillir les données, la recension des écrits et l'entrevue individuelle semi-dirigée sont les instruments choisis.

Mots-clés : Participation sociale; modèle écosystémique axé sur la résilience; élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA); stratégies d'accompagnement issues des connaissances scientifiques; personne enseignante; adaptation scolaire et sociale; niveau secondaire; transition de l'école vers la vie active (TÉVA).

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....	4
1. CONTEXTE	4
2. PROBLÉMATISATION	5
2.1 Facteurs de risque personnels	5
2.1.1 Manque d’habiletés sociales	6
2.1.2 Faible sentiment d’efficacité personnelle	6
2.1.3 Faibles habiletés d’autodétermination	7
2.1.4 Maturité vocationnelle peu développée	7
2.2 Facteurs de risque environnementaux	8
2.2.1 Absence d’une démarche collaborative planifiée et concertée	8
2.2.2 Faible degré d’auto-efficacité de la personne enseignante	9
2.2.3 Accès difficile aux services d’orientation scolaire	9
2.2.4 Opportunités limitées d’activités inclusives dans la communauté.....	10
2.2.5 Stigmatisation.....	10
2.2.6 Double finalité de l’enseignement	11
3. PROBLÈME DE RECHERCHE.....	12
4. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	13
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	14
1. CONCEPTS CLÉS	14
1.1 Le modèle écosystémique axé sur la résilience	14
1.1.1 La résilience	15
1.1.2 Les facteurs de risque et de protection.....	15
1.1.3 La perspective écosystémique des facteurs de risque et de protection	16
1.1.4 L’intervention de résilience assistée	17
1.2 Les élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage (ÉHDAA)	19
1.3 La participation sociale.....	20

1.3.1 La participation sociale pour l'ÉHDAA	21
1.4 La transition de l'école vers la vie adulte (TÉVA).....	22
2. LIENS ENTRE LES CONCEPTS	22
3. OBJECTIFS DE RECHERCHE	23
3.1 Objectif général de recherche	23
3.2 Objectifs spécifiques de recherche	24
TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODES DE RECHERCHE.....	25
1. DEVIS DE RECHERCHE ET TYPE D'ESSAI.....	25
1.1 Devis de recherche	25
1.2 Type d'essai.....	25
2. POPULATION CIBLE ET ÉCHANTILLON VISÉ.....	26
2.1 Population cible.....	26
2.2 Échantillon.....	26
2.2.1 Personne participante A1	26
2.2.2 Personne participante B2	27
2.2.3 Personne participante C3	27
2.2.4 Personne participante D4	28
3. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	28
3.1 Recension des écrits	28
3.2 L'entrevue individuelle semi-dirigée	29
4. PROCÉDURE POUR LA SÉLECTION DES PARTICIPANTS ET LA COLLECTE DE DONNÉES	29
4.1 Procédure pour la sélection des participants	29
4.2 Procédure pour la collecte de données	30
4.2.1 Recension des écrits	30
4.2.2 L'entrevue individuelle semi-dirigée	31
5. STRATÉGIE(S) D'ANALYSE DES DONNÉES PRÉVUE(S).....	31
5.1 Recension des écrits	31
5.2 L'entrevue individuelle semi-dirigée	32
QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS.....	34
1. RECENSION DES ÉCRITS.....	34

1.1	Faire acquérir des compétences sociales et communicationnelles.....	34
1.2	Favoriser le développement de l'autodétermination.....	35
1.3	Offrir une démarche d'orientation socioprofessionnelle	36
1.4	Multiplier les occasions de participer et de s'engager dans sa collectivité.....	39
1.5	Aider l'élève à développer son réseau	40
1.6	Offrir une éducation rigoureuse et individualisée.....	41
2.	ENTREVUES INDIVIDUELLES SEMI-DIRIGÉES.....	43
2.1	Faire acquérir des compétences sociales et communicationnelles.....	44
2.1.1	Facteurs de protection et facteurs de risque	45
2.2	Favoriser le développement de l'autodétermination.....	46
2.2.1	Facteurs de risque et de protection.....	47
2.3	Offrir une démarche d'orientation socioprofessionnelle	50
2.3.1	Facteurs de risque et de protection.....	53
2.4	Multiplier les occasions de participer et de s'engager dans sa collectivité.....	57
2.4.1	Facteurs de risque et de protection	55
2.5	Aider l'élève à développer son réseau.....	60
2.5.1	Facteurs de risque et de protection.....	61
2.6	Offrir une éducation rigoureuse et individualisée	62
2.6.1	Facteurs de risque et de protection.....	64
	CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION	66
1.	LES STRATÉGIES ET LES MOYENS	66
1.1	Faire acquérir des compétences sociales et communicationnelles.....	66
1.2	Favoriser le développement de l'autodétermination.....	69
1.3	Offrir une démarche d'orientation socioprofessionnelle	71
1.4	Multiplier les occasions de participer et de s'engager dans sa collectivité.....	75
1.5	Aider l'élève à développer son réseau	76
1.6	Offrir une éducation rigoureuse et individualisée.....	78
2.	CONSTATS GÉNÉRAUX	80
2.1	Collaboration.....	80

2.2 La démarche TÉVA	82
CONCLUSION	84
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	88
ANNEXE A. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	107
ANNEXE B. FICHE D'INFORMATIONS RELATIVES AUX PARTICIPANTS	110
ANNEXE C. TABLEAU PRÉSENTANT LES MOTS-CLÉS RETENUS ET LES TERMES ÉQUIVALENTS UTILISÉS POUR RECENSER LES ÉCRITS	112
ANNEXE D. LISTE DES 63 RÉFÉRENCES RETENUES.....	115
ANNEXE E. GUIDE D'ENTREVUE	125
ANNEXE F. LISTE DES 63 RÉFÉRENCES HIÉRARCHISÉES	128
ANNEXE G. PRÉSENTATION DES 25 RÉFÉRENCES CHOISIES POUR LA CONCEPTION DES FICHES DE LECTURE.....	138
ANNEXE H. TABLEAU DE RECENSION DES STRATÉGIES	143
ANNEXE I. TABLEAU DE RECENSION DES MOYENS.....	150
ANNEXE J. TABLEAU DES RÉSULTATS PAR PARTICIPANT.....	162
ANNEXE K. TABLEAU COMPILATOIRE DES RÉSULTATS PAR STRATÉGIE ET MOYEN	178
ANNEXE L. TABLEAU DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION.....	184
ANNEXE M. RÉFÉRENTIEL POUR LES PERSONNES ENSEIGNANTES.....	189

LISTE DES TABLEAUX

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Schématisation des liens entre les concepts.....p. 22

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSS	Centre de services scolaire
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
ÉHDAA	Élève(s) handicapé(s) ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FMS	Formation aux métiers semi-spécialisés
FPG	Groupe de formation préparatoire au travail adapté
FPT	Formation préparatoire au travail
GADCL	Groupe de développement de compétences langagières
GADG	Groupe adapté de développement global
GADP	Groupe adapté de développement pédagogique
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
PIA	Plan d'intervention adapté
PFAE	Parcours de formation axée sur l'emploi
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise

PRÉ-DEP Préparation au diplôme d'études professionnelles

SA Secondaire adapté

TES Technicien en éducation spécialisée

TÉVA Transition de l'école vers la vie active

TSA Trouble du spectre de l'autisme

La différence entre le possible et l'impossible se trouve dans la détermination.

- Gandhi

REMERCIEMENTS

Réaliser cet essai de maîtrise a été une véritable aventure pour moi. En effet, celle-ci a été parsemée de véritables moments de bonheur, mais aussi de moments de découragement et d'essoufflement. Au terme de ce long chemin à obstacles, j'en retire toutefois un grand sentiment de fierté et d'accomplissement. Je pense sincèrement que cela m'aura permis de grandir tant personnellement que professionnellement. Cela n'aurait toutefois pas été possible sans le soutien de plusieurs personnes précieuses pour moi.

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de maîtrise, M. Jean-Claude Kalubi-Lukusa et ma codirectrice, Mme Sylvie Normandeau, qui m'ont guidée et encouragée tout au long de ces 4 années. Ceux-ci ont fait preuve d'une grande confiance à mon égard et ont su me laisser la liberté dont j'avais besoin pour mener à bien ce projet. Ils ont également fait preuve d'une grande patience, comprenant que la conciliation famille-travail-études pouvait parfois être difficile à gérer.

Ensuite, je n'aurais jamais pu passer au travers de ce processus sans le soutien de mon merveilleux mari qui a toujours été là pour moi. Celui-ci a compris tôt mon amour d'apprendre et il m'a toujours encouragée dans les moments où j'avais envie de tout abandonner. J'ai également toujours pu compter sur lui pour prendre la relève auprès des enfants quand j'avais besoin de calme pour me concentrer. J'espère que tous ces moments sans maman permettront à mes enfants de comprendre l'importance de se surpasser et de faire preuve de détermination. Mon amour, mes parfaits, vous êtes mes piliers. Merci d'être vous et de m'apporter autant de joie et de fierté chaque jour.

Puis, je tiens à remercier Maude, ma collègue et amie avec qui j'ai pu vivre cette belle aventure. Elle a fait en sorte que cette expérience parfois difficile et stressante soit également remplie de moments de folie, des moments dont je me souviendrai toujours. Je t'admire ma belle amie. Je souhaite que chacun puisse trouver son âme sœur professionnel comme moi je t'ai trouvée. Sans toi à mes côtés, je suis certaine que je n'aurais pas pu y arriver. Tu es non seulement une enseignante ô combien inspirante, mais aussi une personne unique. J'espère me tenir longtemps à tes côtés pour mener de front mille et un projets et m'émouvoir avec toi devant les réalisations de nos élèves.

Par la suite, je tiens à remercier toutes les personnes enseignantes ayant participé à ma recherche. Je suis très heureuse de constater que celles-ci sont aussi dévouées auprès de leurs élèves et qu'elles désirent honnêtement les aider à devenir des citoyens actifs dans la société. Elles ne s'en rendent probablement pas toujours compte, mais elles font assurément une différence auprès de leurs élèves.

Finalement, je tiens à remercier chacun des élèves à qui j'ai enseigné. Grâce à eux, je sais qu'avec de la détermination, on peut tout réussir. Ils font preuve d'une telle résilience face aux obstacles rencontrés que je ne peux que les admirer. Tous les petits pas qu'ils font au quotidien me rendent immensément fière. Mes cocos, j'espère qu'un jour, les gens verront à quel point vous ne vous résumez pas à votre différence, vous êtes exceptionnels, souvenez-vous-en.

INTRODUCTION

La période de transition de l'école vers la vie active (TÉVA) est une période cruciale pour l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA), celle-ci affectant grandement son insertion sociale et professionnelle ultérieure (Brown, 2007). Pour réussir cette transition, l'ÉHDAA doit en venir à une participation sociale optimale dans la société, qui se traduit par l'exercice de rôles sociaux valorisés dans sa famille et dans sa communauté (Julien-Gauthier et al., 2018). Malheureusement, plusieurs facteurs de risque présents dans l'écosystème de l'ÉHDAA, à des degrés divers (Julien-Gauthier et al., 2015), peuvent contrecarrer la possibilité que celui-ci occupe un rôle reconnu et valorisé par la société (Boutin, 2012). Par conséquent, la personne enseignante, qui agit comme un tuteur de résilience auprès de l'ÉHDAA, doit mettre en place des stratégies d'accompagnement issues des connaissances scientifiques afin de développer la participation sociale de celui-ci (Julien-Gauthier et al., 2018). Toutefois, elle peine souvent à savoir comment aider l'élève à ce niveau (Sobel, 2018). Or, il est essentiel que la personne enseignante possède les connaissances nécessaires en vue de fournir à l'ÉHDAA un véritable accompagnement lui permettant de participer socialement (Benitez et al., 2009; Sobel, 2018). Cet essai, de type étude de cas, vise donc à répondre à la question de recherche suivante : comment la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire peut-elle accompagner l'ÉHDAA en salle de classe dans le développement de sa participation sociale en vue de favoriser sa TÉVA? Pour y répondre, un objectif général a été fixé. Celui-ci est de développer un référentiel de moyens permettant à la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire de mettre en place des stratégies en salle de classe et d'analyser les possibilités de mise en application de moyens visant à développer la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TÉVA. De façon à répondre à l'objectif général de recherche, des objectifs spécifiques

ont été établis. Le premier est de recenser les stratégies d'accompagnement et les moyens issus des connaissances scientifiques pouvant être utilisés en salle de classe par la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire et visant à développer la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TÉVA. Le deuxième est d'identifier les stratégies d'accompagnement et les moyens mis en place par celle-ci au sein d'un milieu donné. Le dernier objectif est de faire ressortir les facteurs de risque et de protection influençant la mise en place de stratégies et de moyens par les personnes participantes.

Au terme de cet essai, diverses retombées sont envisagées. Tout d'abord, il est espéré que cette recherche améliore l'accompagnement auquel l'ÉHDAA a besoin pour réussir sa TÉVA, cette dernière étant souvent une étape difficile à vivre pour lui (Julien-Gauthier et al., 2018). Ensuite, il est souhaité qu'elle contribue à aider la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale à savoir quelles stratégies mettre en place auprès de l'ÉHDAA, de façon à développer sa participation sociale, augmentant ainsi le sentiment d'auto-efficacité de la personne enseignante à cet égard (Sobel, 2018). Puis, il est voulu que cet essai permette de faire le pont entre la théorie et la pratique en proposant à la personne enseignante des stratégies issues de la recherche pour bien préparer l'élève à vivre sa TÉVA. Finalement, il est désiré qu'il puisse offrir à l'ÉHDAA une éducation rigoureuse et individualisée qui lui permettra d'avoir tous les outils en main pour affronter les adversités auxquelles il pourrait être confronté (Rojewski, 1992).

Cet essai est divisé en 5 chapitres. Le premier sera consacré à la problématique. Au sein de celui-ci se trouvera le contexte, la problématisation, le problème de recherche ainsi que la question générale de recherche. Le deuxième chapitre, quant à lui, permettra d'exposer le cadre de référence choisi ainsi que les objectifs ayant été fixés. Au sein du troisième chapitre, les méthodes de recherche utilisées seront exposées. Plus précisément, le devis de recherche, la population cible et

l'échantillon, les instruments et la procédure de collecte de données et les stratégies d'analyse seront identifiés. Dans le quatrième chapitre, les résultats de recherche seront dévoilés. Au sein du cinquième et dernier chapitre, les résultats ayant été obtenus seront discutés.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

Au sein de ce premier chapitre, le contexte sur lequel repose le présent essai sera tout d'abord décrit. Ensuite, la problématisation sera présentée. Ainsi, les différents facteurs de risque entourant l'ÉHDAA pouvant venir contrecarrer l'accompagnement offert par la personne enseignante pour favoriser sa participation sociale seront identifiés. Puis, le problème de recherche sera expliqué. Cela permettra de préciser les difficultés vécues par l'ÉHDAA et de démontrer la nécessité que des stratégies d'accompagnement soient mises en place pour l'aider. Finalement, la question générale de recherche à laquelle cet essai tentera de répondre sera présentée.

1. CONTEXTE

Au moment de vivre sa TÉVA, l'ÉHDAA peut être confronté à des défis supplémentaires en raison de la présence des facteurs de risque¹ qui l'entourent (Kohler et Field, 2003). Ainsi, de façon à développer sa participation sociale, qui est nécessaire en vue d'amener l'élève à avoir une vie active, l'école s'est dotée du mandat de l'aider à acquérir les compétences nécessaires à celle-ci (Gouvernement du Québec, 2001). Les facteurs de protection² qui sont mis en place dans le milieu scolaire jouent d'ailleurs un rôle prépondérant dans le développement de la participation sociale³ de l'ÉHDAA (Guerdan et al., 2013). L'école constitue donc un endroit privilégié pour préparer l'élève aux défis qu'il rencontrera (Julien-Gauthier et al., 2015), développant ainsi sa

¹ On appelle facteurs de risque les facteurs qui augmentent la possibilité que l'élève soit confronté à des obstacles (Terrisse et al., 2001).

² Les facteurs de protection sont des facteurs présents dans l'environnement de l'élève qui viennent diminuer, voire même contrer, les effets des facteurs de risque présents autour de l'élève (Terrisse et al., 2001).

³ La participation sociale implique que chaque individu puisse intégrer la société et y contribuer (Dumais et Proulx, 2010).

résilience⁴ (Anaut, 2006). En effet, il s'agit d'un lieu regorgeant d'adultes significatifs qui sont présents pour former et encourager l'élève (Anaut, 2006; Julien-Gauthier et al., 2015). C'est notamment à travers les interactions que celui-ci a avec ces adultes qu'il construit sa résilience (Ionescu, 2011). Par conséquent, l'accompagnement offert à l'élève par la personne enseignante, qui se traduit par la mise en place de stratégies (Julien-Gauthier et al., 2018), a un impact significatif sur la participation sociale de l'ÉHDAA (Carter et al., 2013).

2. PROBLÉMATISATION

Étant donné l'impact que peuvent avoir les facteurs de protection sur la future participation sociale de l'ÉHDAA et, par conséquent, sur sa TÉVA, il est nécessaire que la personne enseignante mette en place des stratégies d'accompagnement auprès de lui (Julien-Gauthier et al., 2018).

Malheureusement, plusieurs facteurs de risque entourant l'ÉHDAA (personnels, familiaux et environnementaux) peuvent venir contrecarrer l'accompagnement offert par la personne enseignante (Croteau et al., 2017). Toutefois, bien que l'élève puisse être influencé autant par les facteurs familiaux que les autres, seuls les facteurs personnels et environnementaux seront traités dans cet essai étant donné que cet essai s'intéresse plus particulièrement au rôle de la personne enseignante en salle de classe.

2.1 Facteurs de risque personnels

L'ÉHDAA présente des facteurs de risque personnels qui peuvent nuire au travail fait par la personne enseignante auprès de lui en vue de développer sa participation sociale (Croteau et al., 2017). En effet, celui-ci présente souvent un manque d'habiletés sociales, un faible sentiment

⁴ La résilience est « une capacité manifestée par une personne confrontée à des situations d'adversité qui fait preuve d'une bonne adaptation, développe ses compétences et sa confiance en ses ressources » (Julien-Gauthier et al., 2015, p. 54).

d'efficacité personnelle, de faibles habiletés d'autodétermination et une maturité vocationnelle peu développée.

2.1.1 Manque d'habiletés sociales

L'ÉHDAA présente souvent des difficultés à acquérir certaines habiletés sociales et relationnelles nécessaires pour établir des liens avec son entourage (Carter et al., 2010b; Croteau et al., 2015; Higgins et al., 2008; Jourdan-Ionescu et al., 2011). De ce fait, l'élève peine à engager des conversations, à comprendre l'ironie et le sarcasme, à reconnaître les émotions de ses pairs, à comprendre les éléments implicites (Attwood, 2007; Martin et McDonald, 2004) et à saisir la fonction pragmatique du langage (Abbeduto et Hesketh, 1997). Or, l'importance de l'acquisition et de la maîtrise d'habiletés de communication et d'interactions sociales pour en venir à une bonne participation sociale est reconnue (Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier, 2013).

2.1.2 Faible sentiment d'efficacité personnelle

L'ÉHDAA a fréquemment un sentiment d'efficacité personnelle moins élevé que les autres élèves (Brown et Lent, 2004). En effet, celui-ci présente généralement une faible estime de lui-même, ce qui cause souvent « une certitude anticipée de l'échec, un faible degré d'exigence, une pauvreté des investissements, un système inadapté d'attribution des échecs et des erreurs (Normand-Guérrette, 2012) et une difficulté à se projeter dans l'avenir (Dionne et al., 2002) » (Martin-Roy, 2019, p. 15). Toutefois, l'ÉHDAA doit pouvoir se mettre en valeur et démontrer ses capacités pour jouer un rôle actif dans la société (Freeman et al., 2001).

2.1.3 Faibles habiletés d'autodétermination

Une tendance à l'acceptation est couramment visible chez l'ÉHDAA et peut avoir un impact sur sa participation sociale (Héroux et al., 2011). Effectivement, celui-ci peut avoir le réflexe d'acquiescer à une question sans en considérer le contenu, de se conformer aux demandes et aux exigences des autres sans protester, d'accepter ce que les gens autour de lui voient comme une vérité absolue ou de se soumettre à ce qu'ils désirent (Julien-Gauthier et al., 2018). Cela démontre une difficulté à émettre son point de vue et à faire des choix, ce qui est la base de l'autodétermination (Martin-Roy, 2019). Par conséquent, celui-ci, ayant rarement fait des choix, n'aura pas appris de ses erreurs et n'aura donc pas pu apprendre à se connaître, ce qui est pourtant essentiel dans le développement vocationnel (Wehmeyer et al., 2000a).

2.1.4 Maturité vocationnelle peu développée

L'ÉHDAA démontre également la plupart du temps une faible maturité vocationnelle (Ochs et Roessler, 2001; Whitney-Thomas et Moloney, 2001). Celui-ci a un niveau de connaissance de soi peu développé et a donc, par conséquent, des difficultés à exprimer ses préférences et ses intérêts et à évaluer ses forces et ses limites en vue de choisir une option de carrière qui lui conviendra (Wehman, 2006). De plus, cet élève peine souvent à se projeter dans l'avenir, ce qui fait en sorte qu'il lui est difficile de voir toutes les options qui s'offrent à lui pour participer socialement (Julien-Gauthier et al., 2016). Également, il n'est pas rare d'observer chez lui une méconnaissance du monde du travail, des connaissances erronées reliées à celui-ci (Boutin, 2012; Soresi et al., 2008) et une incompréhension des règles implicites qui le gouvernent (Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017), ce qui peut rendre son adaptation au travail plus difficile.

2.2 Facteurs de risque environnementaux

Des facteurs de risque environnementaux peuvent également rendre difficile le travail fait par la personne enseignante (Croteau et al., 2017). Plus précisément, l'absence d'une démarche planifiée et concertée, le faible sentiment d'auto-efficacité de la personne enseignante et l'accès difficile aux services d'orientation scolaire peuvent être des obstacles majeurs pour la personne enseignante qui tente d'aider l'ÉHDAA à développer sa participation sociale. De plus, les opportunités limitées d'activités inclusives dans la communauté, la stigmatisation dont est souvent victime l'ÉHDAA et la double finalité de l'enseignement sont des facteurs pouvant nuire au travail de la personne enseignante.

2.2.1 Absence d'une démarche collaborative planifiée et concertée

La collaboration entre plusieurs acteurs est nécessaire afin de développer la participation sociale de l'ÉHDAA (Gouvernement du Québec, 2018). Celle-ci est définie comme étant une interaction directe entre deux personnes qui s'engagent volontairement et équitablement dans une prise de décisions menant à l'atteinte de buts communs (Friend et Cook, 2007). En effet, la personne enseignante ne peut intervenir seule dans ce but, car la réussite de la participation sociale de l'élève est « le résultat d'une trajectoire où se croisent une multitude de facteurs et d'acteurs qui influenc[ent] le parcours de l'élève » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 67). Les interventions doivent agir sur plusieurs déterminants à la fois et dans plusieurs milieux de vie, de façon simultanée et complémentaire, afin d'assurer la cohérence et l'efficacité des interventions (Gouvernement du Québec, 2017).

Malheureusement, la personne enseignante se heurte souvent à plusieurs difficultés lorsqu'elle tente de trouver des alliés pour collaborer (Gillan et Coughan, 2010; Julien-Gauthier et

al., 2013). Effectivement, plusieurs auteurs soulignent notamment la difficulté à établir le contact avec les organismes externes (Beamish et al., 2012; Park, 2008), la disponibilité restreinte des services spécialisés (Croteau et al., 2017), la communication difficile entre le milieu scolaire et le milieu de la santé (Tétreault et al., 2010) et l'interprétation variée du rôle et des responsabilités de chacun (Park, 2008).

2.2.2 Faible degré d'auto-efficacité de la personne enseignante

Afin de bien accompagner l'ÉHDAA dans le développement d'habiletés importantes au niveau de sa participation sociale, il est primordial que la personne enseignante possède les connaissances et les attitudes nécessaires en vue de lui fournir un soutien efficace (Sobel, 2018). Toutefois, elle se sent souvent peu compétente, en raison d'un manque de formation, pour répondre aux besoins variés de l'ÉHDAA (Benitez et al., 2009; Brock et al., 2014; Goupil et al., 2002; Rouillard-Rivard et al., 2018; Wandry et al., 2008). Celle-ci affirme ne pas avoir reçu la formation requise avant l'emploi, mais plutôt pendant celui-ci (Benitez et al., 2009). Or, la formation influence la façon dont la personne enseignante se sent prête à travailler avec l'ÉHDAA et sa contribution à la participation sociale de ce dernier (Sobel, 2018).

2.2.3 Accès difficile aux services d'orientation scolaire

L'accessibilité aux activités de développement de carrière pour l'ÉHDAA, aux tests psychométriques destinés à cette clientèle (Boutin, 2012) ainsi qu'aux services d'orientation scolaire est souvent restreinte (Boutin, 2012; Carter et al., 2010b). Cela s'explique notamment par la croyance présente dans les milieux scolaires que la responsabilité du développement vocationnel de l'ÉHDAA est destinée à des organismes spécialisés (Boutin, 2012; Carter et al., 2012). Cela peut également s'expliquer par le fait que la préparation vocationnelle de ce type d'élève est déjà

assurée par l'ajout à un parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE), alors que cela est pourtant insuffisant (Winn et Hay, 2009). Par conséquent, la responsabilité du développement vocationnel de l'ÉHDAA revient donc souvent essentiellement à la personne enseignante bien que cette dernière ne se sente pas toujours compétente pour en assurer la responsabilité (Benitez et al., 2009; Sobel, 2018).

2.2.4 Opportunités limitées d'activités inclusives dans la communauté

Il est difficile pour la personne enseignante d'organiser des activités inclusives dans la communauté pour l'ÉHDAA. Cela peut être causé par l'accessibilité restreinte des programmes, le manque de soutien des administrateurs, la planification difficile de ces activités, le transport indisponible, les ressources limitées à l'intérieur de l'école et les attitudes des pairs, des membres de la communauté et du personnel scolaire (Carter et Hughes, 2006; Grigal et Neubert, 2004; Morgan et Alexander, 2005; Trainor et al., 2008). D'ailleurs, bien que les écoles offrent souvent une multitude d'activités permettant de favoriser les liens communautaires et civiques à leurs élèves (Carter et al., 2010a; Taylor et Seltzer, 2011), il est rare que l'ÉHDAA puisse, en toute réalité, y participer (Carter et al., 2010a; Julien-Gauthier et al., 2015; Taylor et Seltzer, 2011).

2.2.5 Stigmatisation

L'ÉHDAA est souvent confronté à « la stigmatisation, soit un traitement différent ou négatif de la part des personnes de l'environnement, qui peut prendre différentes formes : discrimination, rejet, abus, infantilisation ou surprotection » (Héroux et al., 2011, p. 94). En effet, celle-ci peut notamment être présente chez la personne enseignante et la personne employeuse.

Du côté de la personne enseignante, il arrive que celle-ci ait des idées préconçues de ce qui est réaliste pour l'élève ou non (Boutin, 2012). En effet, il arrive que celle-ci préconise davantage

une approche de placement en stage et en emploi, en se basant sur les capacités de l'élève plutôt que sur celles pouvant être développées (Boutin, 2012; Park 2008). De plus, elle a souvent des attentes faibles envers l'ÉHDAA, évaluant les possibilités de résultats postsecondaires comme étant peu positifs (Sobel, 2018).

Pour ce qui est des personnes employeuses, ces dernières peuvent avoir une réticence à intégrer l'ÉHDAA dans un milieu de travail (Ababou, 2009). Cela s'explique par le fait qu'elles perçoivent chez cet élève des difficultés au niveau de l'apprentissage et de la productivité et entrevoient une nécessité de le soutenir davantage dans son travail (Julien-Gauthier et al., 2018). De même, lorsqu'elles engagent un ÉHDAA, les personnes employeuses ont des attentes différentes envers lui comparativement aux personnes employées sans handicap ou trouble, celles-ci étant davantage élevées chez les derniers (Ju et al., 2012).

2.2.6 Double finalité de l'enseignement

Pour l'ÉHDAA, sa réussite éducative se traduit par l'acquisition de compétences académiques et professionnelles (Gouvernement du Québec, 2008). D'ailleurs, il est nécessaire de considérer tant les besoins académiques que non-académiques afin de favoriser de bons résultats postsecondaires chez l'élève (Cobb et Alwell, 2009). Or, il est difficile pour la personne enseignante de concentrer son enseignement sur les deux tableaux, ceux-ci étant souvent vus pour elle comme deux voies distinctes (Landmark et al., 2010).

Une certaine contradiction entre les études semble d'ailleurs présente quant à la voie sur laquelle mettre de l'importance. En effet, certains auteurs affirment que l'enseignement devrait davantage se concentrer sur les compétences de base telles que lire, écrire et communiquer (Boutin, 2012; Ju et al., 2012), celles-ci ayant été identifiées comme étant les plus appréciées des personnes

employeuses (Ju et al., 2012). D'autres sont pourtant d'avis que la personne enseignante devrait prioriser le développement de compétences professionnelles, la recherche ayant aussi démontré que la personne employeuse considère certaines compétences relatives à l'employabilité comme essentielles pour toutes les personnes employées débutantes (Boutin, 2012; Lee et Carter, 2012). Par conséquent, il peut arriver que l'élève développe seulement l'une ou l'autre des compétences, ce qui peut entraver sa participation sociale (Cobb et Alwell, 2009).

3. PROBLÈME DE RECHERCHE

En raison des divers facteurs de risque présents autour de l'ÉHDAA, ce dernier peut présenter certaines difficultés à participer socialement et, par conséquent, vivre difficilement sa TÉVA (Kohler et Field, 2003). Il est en effet fréquent de le voir présenter des difficultés à intégrer le monde du travail, à accéder à des études postsecondaires et à participer à la vie en communauté (Dionne et al., 2002; Julien-Gauthier et al., 2015; Julien-Gauthier et al., 2016; Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017; Normand-Guérette, 2012).

Pour améliorer la situation actuelle, il est démontré que la réussite de la participation sociale de l'ÉHDAA est grandement déterminée par la qualité de l'enseignement prodigué en milieu scolaire (Dowdy et Evers, 1996). De ce fait, la personne enseignante doit lui offrir différentes opportunités éducatives lui permettant de développer les compétences nécessaires à la participation sociale (Goupil et al., 2002). Grâce à la relation de qualité qu'elle entretient avec l'ÉHDAA, elle peut établir les caractéristiques de l'élève et déceler les signes de difficulté chez lui et en déterminer les causes (Gouvernement du Québec, 2017). La personne enseignante peut alors faire des choix éclairés quant aux stratégies d'accompagnement pouvant aider l'élève à développer sa résilience en vue de sa participation sociale future (Gouvernement du Québec, 2017). En faisant cela, les

stratégies d'accompagnement mises en place permettent l'établissement de facteurs de protection autour de l'élève et permettent donc de lui offrir un véritable accompagnement (Ionescu, 2011).

Toutefois, le traditionnel programme d'études secondaires ne permet malheureusement pas de bien préparer l'ÉHDAA à participer socialement (Hugues et Carter, 2000). Cela démontre combien il est primordial de l'accompagner dans cette préparation (Hugues, 2001). Cependant, peu de recherches ont été menées sur les stratégies d'accompagnement efficaces à cet effet (Rouillard-Rivard et al., 2018) alors que ces informations sont nécessaires en vue d'élaborer des programmes d'enseignement qui répondent aux besoins de l'ÉHDAA en matière de participation sociale (Choy et al., 1994). Celles ayant été menées demeurent souvent abstraites et éloignées de la réalité du milieu scolaire (Wehman, 2013). Par conséquent, la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire peine souvent à bien accompagner l'ÉHDAA en vue de développer sa participation sociale (Sobel, 2018). À cet effet, il est indispensable de connaître les stratégies mises en œuvre par la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire et visant à accompagner l'ÉHDAA au niveau de sa participation sociale (DeFur et Taymans, 1995).

4. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Comment la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire peut-elle accompagner l'ÉHDAA en salle de classe dans le développement de sa participation sociale en vue de favoriser sa TÉVA?

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Au cœur de ce deuxième chapitre seront exposés le cadre de référence et les objectifs de recherche. Par conséquent, dans un premier temps seront explicités les concepts clés qui entourent cette recherche afin que tous en aient une définition commune. Dans un deuxième temps, les rapports entre les concepts de modèle écosystémique axé sur la résilience, d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, de participation sociale et de transition de l'école vers la vie active seront expliqués. Cela permettra de mieux comprendre les liens les unissant au problème de recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Dans un troisième temps, les objectifs de recherche de cet essai seront énumérés.

1. CONCEPTS CLÉS

Les concepts clés qui entourent cette recherche sont : le modèle écosystémique axé sur la résilience, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA), la participation sociale et la transition de l'école vers la vie active (TÉVA).

1.1 Le modèle écosystémique axé sur la résilience

Le concept de modèle écosystémique axé sur la résilience regroupe plusieurs sous-concepts qui entretiennent des liens entre eux: la résilience, les facteurs de risque et de protection, la perspective écosystémique des facteurs de risque et de protection et l'intervention de résilience assistée. Ceux-ci seront explicités ci-bas.

1.1.1 La résilience

La résilience est définie comme étant « la capacité à bien se développer au plan psychologique malgré la survenue d'événements à caractère déstabilisant, de conditions de vie difficiles, de l'adversité chronique, etc. » (Julien-Gauthier et al., 2015, p. 89).

Celle-ci s'acquiert à travers un processus développemental, c'est-à-dire que la personne s'adapte, développe ses compétences et fait appel aux ressources qui lui sont disponibles (Julien-Gauthier et al., 2015). Il est important de comprendre que l'individu ne naît pas résilient, il le devient (Howard, 1996; Knutson, 1995; Kolbo, 1996). Il est donc indispensable que l'enfant soit exposé à certains facteurs de risque de sorte à développer sa capacité à faire face à l'adversité (Howard, 1996; Knutson, 1995; Kolbo, 1996). De plus, la résilience est un processus dynamique, c'est-à-dire qu'elle implique des interactions directes et indirectes entre les facteurs de risque et les facteurs de protection qui sont présents dans les différents niveaux de l'écosystème du jeune et qui sont amenés à varier au fil du temps et selon les événements rencontrés (Jourdan-Ionescu, 2001; Terrisse et al., 2001).

1.1.2 Les facteurs de risque et de protection

Les facteurs de risque sont définis par Garnezy (1985) comme « des facteurs dont la présence accroît la possibilité qu'un enfant ait des difficultés d'adaptation et d'apprentissage si on le compare à un enfant de la population générale » (Terrisse et al., 2001, p. 4). Les facteurs de protection, de leur côté, sont vus, toujours selon Garnezy (1985) comme « des caractéristiques des individus et de l'environnement susceptibles de contrer ou de limiter les effets des facteurs de risque » (Terrisse et al., 2001, p. 4).

1.1.3 La perspective écosystémique des facteurs de risque et de protection

Le développement de la résilience se faisant grâce à l'interaction entre les facteurs de risque et les facteurs de protection présents chez l'élève et dans son environnement (Terrisse et al., 2001), il s'avère pertinent de s'intéresser à la perspective écosystémique du modèle. En effet, selon l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979), le développement de l'enfant « est le résultat des interactions continues et réciproques entre l'organisme et son environnement » (Hage et Reynaud, 2014, p. 6). 5 types de systèmes sont donc responsables du développement de l'élève et, par conséquent, de son degré de résilience : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème (Absil et al., 2012). Deux autres systèmes viennent également s'ajouter au modèle existant de Bronfenbrenner (1979) soit l'endosystème et le chronosystème (Hage et Reynaud, 2014; Terrisse et al., 2001). Cependant, seuls les systèmes de premier et deuxième niveau seront définis dans le cadre de cet essai étant donné que celui-ci aborde plus particulièrement le rôle que la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire a à jouer dans le développement de la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TÉVA.

Le premier niveau, l'ontosystème, fait référence à « l'ensemble des caractéristiques, des compétences, des vulnérabilités et des déficits innés et acquis de l'individu » (Hage et Reynaud, 2014, p. 8). En d'autres mots, l'ontosystème est caractérisé par l'individu et ses caractéristiques aux plans physique, émotionnel, intellectuel et comportemental qui entrent en relation et qui influencent le développement de la personne (Hage et Reynaud, 2014; Saïs, 2009).

En ce qui a trait au deuxième niveau, c'est-à-dire le microsystème, celui-ci constitue le milieu le plus proche de l'élève et dans lequel sa participation va de soi (Saïs, 2009).

Bronfenbrenner (1979) définit le microsystème comme étant « un modèle d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles expérimenté par un sujet au cours de son évolution, dans un milieu donné ayant des caractéristiques physiques et matérielles spécifiques » (Hage et Reynaud, 2014, p. 6). Plus l'enfant grandit, plus le nombre de microsystèmes auxquels il participe s'accroît (Bronfenbrenner, 1979). La famille, les amis proches, la classe et le club de sport sont d'ailleurs des exemples de microsystèmes pour l'élève.

1.1.4 L'intervention de résilience assistée

L'intervention de résilience assistée repose sur certains fondements importants (Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier, 2011). Sa mise en place est tributaire des tuteurs de résilience qui sont responsables de mettre en place des stratégies d'accompagnement auprès de l'ÉHDAA (Martin-Roy, 2019).

1.1.4.1 Les fondements de l'intervention

L'intervention de résilience assistée est une pratique d'accompagnement qui vise à promouvoir les forces de la personne et à mettre en évidence ou à consolider les facteurs de protection qui viennent stimuler la résilience naturelle de l'élève (Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier, 2011). Elle est mise en place dans une optique de prévention (Jourdan-Ionescu et al., 2011). Il s'agit ici d'un véritable accompagnement, car l'élève est toujours le principal acteur de son développement (Martin-Roy, 2019). L'intervention est donc dite de partenariat, car elle est bâtie en concertation avec l'enfant, sa famille ainsi qu'avec les différentes personnes intervenantes qui œuvrent pour son bien-être (Jourdan-Ionescu, 2001). En outre, elle concerne tous les milieux de vie dans lesquels évolue l'élève (Jourdan-Ionescu, 2001). Dans ce modèle d'intervention, celui-ci est donc guidé et soutenu (Gysber et al., 2009).

1.1.4.2 Le rôle des tuteurs de résilience

La résilience se construit à travers les interactions que l'élève a avec les personnes qui l'entourent comme sa famille, ses amis, son entourage, sa personne intervenante, etc., et qui l'aident à surmonter les adversités rencontrées (Ionescu, 2011). Ces individus, que l'on nomme tuteurs de résilience, contribuent à mettre en place un cadre sécurisant autour de lui (Ionescu, 2011). Leur soutien, soit direct ou indirect, avec la mise en place de stratégies d'accompagnement, permet de diminuer les facteurs de risque présents chez l'individu ou dans son environnement et d'augmenter ou de consolider les facteurs de protection en présence (Martin-Roy, 2019). Dans le cadre de cet essai, le tuteur de résilience ciblé sera la personne enseignante. Ainsi, nous nous intéresserons davantage à l'accompagnement offert par celle-ci auprès de l'ÉHDAA.

1.1.4.3 La mise en place de stratégies d'accompagnement

Après avoir procédé à l'évaluation des facteurs de risque et de protection, il convient d'élaborer certaines stratégies d'accompagnement dans le but de diminuer l'impact des facteurs de risque ou de renforcer les facteurs de protection présents autour de l'élève (Jourdan-Ionescu, 2017). Ces interventions de résilience assistée se doivent d'être pensées avec l'aide de l'élève lui-même, de sa famille et de son entourage (Jourdan-Ionescu, 2017). Ces stratégies d'accompagnement, pouvant être mises en place à divers niveaux dans l'écosystème de l'enfant, « se caractérisent par un véritable accompagnement de l'élève qui, en facilitant l'actualisation de ses compétences et leur utilisation pour faire face à l'adversité, façonne et renforce sa résilience naturelle » (Rouillard-Rivard et al., 2018, p. 26).

1.2 Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA)

Les ÉHDAA présentent des besoins particuliers et nécessitent un soutien pour cheminer (Gouvernement du Québec, 2007). Présentement, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) adopte une approche non catégorielle (Gouvernement du Québec, 2007). Cela veut dire qu'une évaluation des difficultés des élèves, de leurs acquis et de leurs capacités est maintenant suffisante pour répondre à leurs besoins (Gouvernement du Québec, 2007). Toutefois, dans la plus récente convention collective des personnes enseignante (Gouvernement du Québec, 2016), une définition de l'appellation ÉHDAA a été rédigée dans le but de servir de guide et de repère aux centres de services scolaire (CSS) et aux personnes intervenantes. C'est cette définition que nous retiendrons dans le cadre de cet essai. Ainsi, les ÉHDAA seront divisés en trois catégories : les élèves handicapés, les élèves en difficulté d'adaptation et ceux en difficulté d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2016).

La première catégorie, soit celle des élèves handicapés, réfère à « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 285). Pour ce faire, cette catégorie d'élèves doit répondre aux trois critères suivants : obtenir un diagnostic de déficience par une personne qualifiée, présenter des incapacités limitant ou empêchant sa participation aux activités éducatives et nécessiter un soutien pour fonctionner dans le milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 2007).

En ce qui concerne la deuxième catégorie, soit celle des élèves en difficulté d'adaptation, elle réfère à ceux dont l'évaluation psychosociale a permis d'identifier un déficit important de leur capacité d'adaptation, et ce, malgré la mise en place d'interventions régulières et ciblées en fonction de leurs besoins (Gouvernement du Québec, 2016). Il peut s'agir d'un trouble

comportemental de type extraverti, c'est-à-dire que des comportements surréactifs se manifestent, ou introvertis, que l'on reconnaît par la présence de comportements sous-réactifs (Gouvernement du Québec, 2016).

Du côté de la troisième catégorie, soit celle des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, celle-ci représente les élèves du secondaire qui, malgré les interventions mises en place, ne parviennent pas à progresser suffisamment de façon à combler leur retard aux plans des apprentissages comparativement à ce qui est attendu pour leur âge et du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (Gouvernement du Québec, 2016).

Dans un autre ordre d'idées, il est important de noter que les ÉHDAA peuvent se retrouver dans des classes dites régulières ou d'adaptation scolaire. Dans le cadre de cet essai, nous nous intéresserons exclusivement aux ÉHDAA issus du secteur de l'adaptation scolaire. Le terme « adaptation scolaire » réfère aux services éducatifs mis en place pour répondre aux besoins des ÉHDAA (Boudreau, 2012). Ces services visent, selon Legendre (2005), à fournir à ces élèves un enseignement de qualité dans un cadre le plus normatif possible. Ils visent également à favoriser le développement de l'élève aux plans physique, intellectuel, affectif et social dans le but de le préparer à bien jouer son rôle d'adulte, de citoyen et de personne travailleuse (Legendre, 2005).

1.3 La participation sociale

La participation sociale implique que chaque individu puisse intégrer la société et y contribuer (Dumais et Proulx, 2010). Il s'agit en fait d'un échange réciproque entre l'individu et la collectivité, car chacun a la responsabilité de participer activement à la vie en société, tout en s'assurant d'agir en tant que citoyen responsable (Gouvernement du Québec, 1997). La participation sociale peut être visible à l'intérieur des relations qu'entretient la personne avec sa

famille et ses proches, avec ses différents milieux de vie tels que l'école, le travail et la vie communautaire et avec sa collectivité (Gouvernement du Québec, 1997). Plus précisément, une participation sociale optimale selon le point de vue de la personne « contribue à son bien-être et à l'exercice des rôles sociaux valorisés dans sa famille et dans sa communauté » (Julien-Gauthier et al., 2015, p. 55). Ainsi, il peut s'agir pour l'élève d'occuper un emploi, de participer à des activités de loisirs, d'avoir des amis, d'utiliser les ressources communautaires, de faire du bénévolat, de s'engager dans des institutions démocratiques ou d'exercer un rôle de citoyen dans sa communauté (Gouvernement du Québec, 1997; Julien-Gauthier et al., 2015).

1.3.1 La participation sociale pour l'ÉHDAA

Malgré ses difficultés, l'ÉHDAA a le désir de participer activement à la société (Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017). Celui-ci vit intégré à la société, car il fréquente les mêmes lieux que les autres et réalise les mêmes activités (Gouvernement du Québec, 2001). Par conséquent, il doit pouvoir jouer le même rôle et assumer les mêmes responsabilités que les autres citoyens dans le but d'y devenir un membre actif (Gouvernement du Québec, 2001). Pour ce faire, il est donc essentiel que l'interaction entre l'ÉHDAA et les membres de sa communauté soit basée sur des échanges réciproques, égaux, significatifs, signifiants et de qualité (Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement, 2013). Pour l'ÉHDAA, participer socialement signifie, d'abord, de participer volontairement à des activités qui correspondent à ses choix, ses intérêts et ses aspirations (Julien-Gauthier et al., 2018). Ensuite, celui-ci, bien que différent, a besoin de voir des gens (Miller et al., 2008) et d'interagir avec les autres (LeBlanc et al., 2016). Finalement, développer un sentiment d'appartenance à des groupes ou à un réseau social est essentiel pour sa participation sociale (Julien-Gauthier et al., 2018).

1.4 La transition de l'école vers la vie adulte (TÉVA)

La TÉVA est l'une des nombreuses transitions scolaires par lesquelles l'élève doit passer lors de son passage dans le milieu scolaire. Une transition scolaire est une période pendant laquelle l'élève doit s'adapter à un nouvel environnement social, physique et humain (Legendre, 2005). Cette période peut amener son lot d'incertitudes, de bouleversements et de confusions (Bridges, 2006) et peut donc représenter une période où celui-ci est très vulnérable (Erickson, 1980).

D'ailleurs, la période de TÉVA est une étape critique pour l'ÉHDAA, car c'est celle qui affecterait le plus son avenir et son adaptation à la vie en société à sa sortie du milieu scolaire (Brown, 2007; Goyette et al., 2011). Cela s'expliquerait par le fait que, tout au long de sa scolarité, l'élève bénéficie de services offerts par le milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 1992) alors qu'à sa sortie de celui-ci, il se voit confronter à divers obstacles personnels, familiaux et environnementaux qu'il doit surmonter seul (Goupil et al., 2001).

2. LIENS ENTRE LES CONCEPTS

La personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire agit comme un tuteur de résilience pour l'ÉHDAA (Ionescu, 2011) qui se retrouve souvent face à des situations d'adversité en raison des nombreux facteurs de risque qui l'entourent (Julien-Gauthier et al., 2015). Par conséquent, en mettant en place des stratégies d'accompagnement qui sont reconnues comme étant des facteurs de protection (Ionescu, 2011), elle l'aide à renforcer sa résilience, de façon à pouvoir surmonter les défis qu'il rencontre (Anaut, 2006). En effet, il a été démontré que la personne enseignante, par la mise en place de stratégies d'accompagnement, joue un rôle prépondérant dans le développement de compétences nécessaires à la participation sociale de l'ÉHDAA (Dowdy et Evers, 1996). De ce fait, cela facilite grandement sa TÉVA, celui-ci étant

mieux préparé pour y faire face (Bellefeuille et Labbé, 2016; Gouvernement du Québec, 2018). La figure 1 présente d'ailleurs les liens entre les différents concepts clés qui entourent cette recherche.

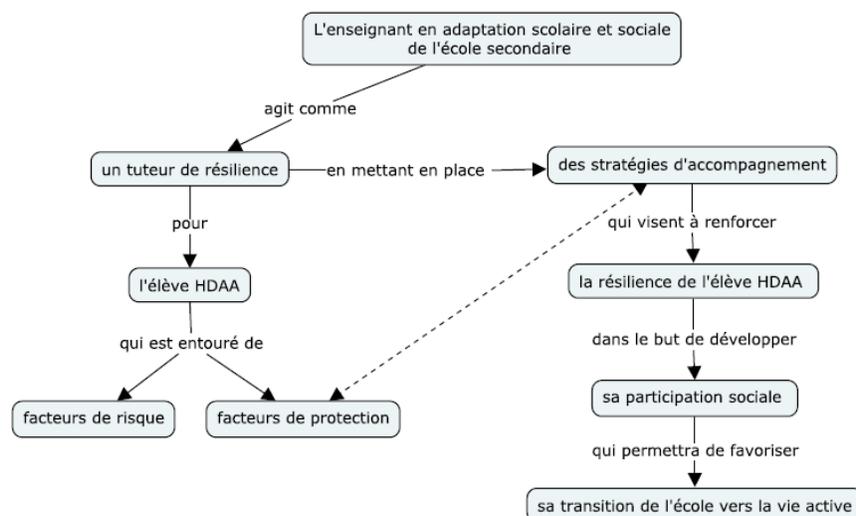


Figure 1 : schématisation des liens entre les concepts

3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les objectifs de recherche reposent sur un objectif général de recherche qui se décline en 3 objectifs spécifiques.

3.1 Objectif général de recherche

L'objectif général de recherche visé est de développer un référentiel de moyens permettant à la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire de mettre en place des stratégies et d'analyser les possibilités de mise en application de moyens visant à développer la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TÉVA dans son milieu.

3.2 Objectifs spécifiques de recherche

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont les suivants :

- 1) Recenser les stratégies d'accompagnement et les moyens issus des connaissances scientifiques pouvant être utilisés en salle de classe par la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire et visant à développer la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TÉVA;
- 2) Identifier les stratégies d'accompagnement et les moyens mis en place par la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire en salle de classe et visant à développer la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TÉVA;
- 3) Faire ressortir les facteurs de risque et de protection influençant la mise en place de stratégies et de moyens par la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire en salle de classe et visant à développer la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TÉVA.

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODES DE RECHERCHE

Dans ce troisième chapitre, les méthodes de recherche utilisées pour répondre aux objectifs de recherche au sein de cet essai seront exposées. De ce fait, le devis de recherche ainsi que le type d'essai seront d'abord identifiés. Ensuite, la population et l'échantillon choisis seront décrits. Puis, les instruments ayant servi pour collecter les données seront dévoilés. Par la suite, la procédure utilisée pour sélectionner les participants et celle pour faire la collecte de données seront expliquées. Finalement, les stratégies utilisées pour analyser les données seront présentées.

1. DEVIS DE RECHERCHE ET TYPE D'ESSAI

Au sein de cette section seront exposés le devis de recherche utilisé ainsi que le type d'essai privilégié.

1.1 Devis de recherche

La recherche qualitative est le devis de recherche utilisé dans le cadre de cet essai. Cela s'explique par le fait qu'il était important pour la personne étudiante que la recherche effectuée « met[te] l'accent sur la compréhension [...] et repose sur l'interprétation des phénomènes à partir des significations fournies par les participants » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 30).

1.2 Type d'essai

Le type d'essai qui a été privilégié dans le cadre de cet essai est l'étude de cas. Celui-ci a été choisi, car il permet « de faire état d'une situation réelle particulière, prise dans son contexte, et à l'analyser pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 167). De ce fait, cela respectait le désir de la personne étudiante de décrire l'état des choses dans son milieu scolaire.

2. POPULATION CIBLE ET ÉCHANTILLON VISÉ

Dans cette section, la population cible et l'échantillon visé seront présentés.

2.1 Population cible

La population visée par cette recherche devait répondre aux critères suivants : enseigner en adaptation scolaire et sociale; au niveau secondaire; dans une école publique et au sein d'un CSS du Québec.

2.2 Échantillon

L'échantillon de cet essai est composé de 4 personnes enseignantes en adaptation scolaire et sociale d'une école d'un CSS de la Montérégie-Ouest. Celles-ci sont des titulaires d'un groupe ou agissent à titre de personnes enseignantes-spécialistes au sein d'un groupe d'adaptation scolaire et sociale. Ces personnes enseignent au premier ou au deuxième cycle du secondaire. Elles enseignent respectivement dans un groupe adapté de développement global (GADG), dans un groupe adapté de formation préparatoire au travail (FPG), dans un groupe de préparation aux études professionnelles (Pré-DEP) et dans un groupe de développement des compétences langagières (GADCL).

2.2.1 *Personne participante A1*

La personne participante A1 est de sexe féminin et est âgée de 36 ans. Elle possède un baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire et un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en gestion des établissements scolaires. Jusqu'à maintenant, elle a cumulé 12 années d'expérience en enseignement. Celle-ci a enseigné au régulier et à divers groupes

d'adaptation scolaire tels que le GADG, le groupe de formation semi-spécialisé (FMS) et le groupe de secondaire adapté (SA). Depuis 4 ans, en plus d'enseigner au groupe de Pré-DEP, la personne participante A1 est enseignant-orthopédagogue au premier cycle et en SA et elle tient également le rôle d'enseignante-ressource auprès de groupes de première secondaire.

2.2.2 Personne participante B2

La personne participante B2 est de sexe féminin et est âgée de 58 ans. Celle-ci est considérée comme une personne enseignante non légalement qualifiée étant donné qu'elle ne possède pas son brevet d'enseignement. Elle possède un baccalauréat en administration des affaires, un certificat en planification financière, des cours sur le commerce des valeurs mobilières et sur la gestion des ressources humaines et un certificat en journalisme. La personne participante B2 a, jusqu'à maintenant, cumulé 4 années d'expérience en enseignement. Elle a commencé à enseigner en 2019 après avoir pris sa retraite dans le domaine de la finance. Elle a alors pris la décision d'occuper son temps en effectuant de la suppléance au primaire durant 1 an. À ce moment, elle affectionnait particulièrement les groupes d'adaptation scolaire, celle-ci étant notamment parent d'un enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Depuis ce temps, la personne participante B2 a enseigné dans une classe régulière en 6^e année durant 1 an et elle enseigne depuis 2 ans à un groupe de FPG en remplacement d'une personne enseignante en congé de maternité. Elle est également responsable des stages de travail des élèves issus de cette classe.

2.2.3 Personne participante C3

La personne participante C3 est de sexe féminin et est âgée de 29 ans. Elle possède un diplôme d'études collégiales en sciences de la nature (DEC) et un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Jusqu'à maintenant, elle a cumulé 6 années d'expérience en

enseignement. Celle-ci a notamment enseigné à des élèves ayant un TSA au primaire, à un groupe de SA au secondaire et à un groupe de FPG. La personne participante C3 enseigne maintenant depuis 4 ans en GADG.

2.2.4 Personne participante D4

La personne participante C4 est de sexe féminin et est âgée de 42 ans. Elle détient un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Celle-ci a cumulé 18 années d'expérience en enseignement. Elle a enseigné durant plusieurs années à un groupe de SA. Présentement, elle est titulaire d'un groupe de GADCL depuis 3 ans. Elle est également orthopédagogue auprès de cette clientèle et s'occupe d'aider les élèves qui utilisent les outils technologiques conformément à leur plan d'intervention adapté (PIA).

3. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Les instruments de collecte de données utilisés dans le cadre de cet essai sont la recension des écrits et l'entrevue individuelle semi-dirigée. Les raisons justifiant ce choix seront décrites au sein de cette section.

3.1 Recension des écrits

Le premier instrument de collecte de données utilisé est la recension des écrits. Celle-ci « consiste à relever, dans les publications de recherche, les principales sources théoriques et empiriques qui rendent compte de ce qui est connu et inconnu sur un sujet de recherche en particulier » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 75). Cet instrument a été choisi pour que la personne étudiante puisse préalablement avoir une idée des stratégies d'accompagnement issues des connaissances scientifiques à mettre en place auprès de l'ÉHDAA de sorte de favoriser sa TÉVA.

3.2 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée est le deuxième instrument de collecte de données utilisé. Elle est « un mode particulier de communication verbale qui s'établit entre deux personnes : un interviewer qui recueille l'information et un répondant qui fournit les données » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 319). Ce type d'entrevue a été choisi, car il permet les échanges naturels avec la personne interrogée, mais est dirigé, à l'aide d'un guide d'entrevue, de façon à aborder certains thèmes ou questions en particulier (Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, il en résulte une compréhension riche de ce qui est étudié (Fortin et Gagnon, 2016). Cet instrument de collecte de donnée a été choisi pour que la personne étudiante ait une idée claire de ce qui est vécu par la personne enseignante dans la mise en place de stratégies d'accompagnement en salle de classe et visant à développer la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TÉVA.

4. PROCÉDURE POUR LA SÉLECTION DES PARTICIPANTS ET LA COLLECTE DE DONNÉES

Au cœur de cette section, la procédure utilisée pour sélectionner les participants et celle pour faire la collecte des données seront expliquées.

4.1 Procédure pour la sélection des participants

La méthode d'échantillonnage ayant été utilisée est l'échantillonnage intentionnel, c'est-à-dire que la population a été choisie selon des critères d'inclusion précis, de façon que celle-ci puisse répondre aux buts de l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). De ce fait, la personne étudiante a d'abord identifié les participants susceptibles de participer à son projet au sein d'une école secondaire d'un centre de services scolaire (CSS) de la Montérégie Ouest. Toutefois, avant d'entamer sa recherche, elle a préalablement fait une demande d'autorisation à la direction de

l'école cible afin de s'assurer de pouvoir conduire son étude dans l'établissement choisi selon sa population ciblée en précisant le but de son projet, les participants ciblés et les ressources à mobiliser (Fortin et Gagnon, 2016). Ensuite, elle a recruté les personnes enseignantes répondant aux critères d'inclusion de l'échantillon visé par l'entremise d'un courriel (Fortin et Gagnon, 2016). Puis, advenant une réponse positive de leur part, elle leur a présenté un protocole de recherche mentionnant les instruments de collecte de données et le formulaire de consentement bâti « précisant les objectifs de l'étude, la nature de la participation des sujets et les dispositions prises pour protéger les participants » (Portney et Watkins, 2009, dans Fortin et Gagnon, 2016, p. 347) (Annexe A). Un formulaire du participant a également été rempli par les personnes participantes de sorte à mieux connaître leur profil (Annexe B). Finalement, la personne étudiante s'est assurée que les personnes participantes apposent leur signature sur ledit formulaire de consentement et elle les a assurés de protéger la confidentialité de leurs informations personnelles (Fortin et Gagnon, 2016).

4.2 Procédure pour la collecte de données

Ici seront exposées les procédures utilisées pour faire la collecte de données. Tout d'abord, la procédure pour recenser les écrits sera décrite. Puis, celle utilisée dans le cadre des entrevues individuelles semi-dirigées sera précisée.

4.2.1 Recension des écrits

Pour constituer une liste de références sur le projet concerné, un tableau présentant les mots-clés retenus et les termes équivalents pour recenser les écrits a dans un premier temps été construit (Annexe C). Dans un deuxième temps, les bases de données *APA PsychInfo*, *ERIC* et *ERUDIT* ont été interrogées et le moteur de recherche *Google Scholar* a également été utilisé.

Dans un troisième temps, des opérateurs logiques ont permis de lier les concepts entre eux et donc de préciser la recherche documentaire. Les combinaisons suivantes de concepts et de mots équivalents, en français et en anglais, ont été faites : pratiques éducatives ET participation sociale OU transition de l'école à la vie active OU résilience, facteurs de risque ET participation sociale OU transition de l'école à la vie active OU résilience. Dans un quatrième temps, la bibliographie de certains des articles et ouvrages trouvés a aussi permis de trouver d'autres écrits pertinents. Au total, 63 références ont été préalablement retenues (Annexe D).

4.2.2 L'entrevue individuelle semi-dirigée

Dans le but de recueillir des données par l'entremise d'entrevues individuelles semi-dirigées, un guide d'entrevue, contenant les principaux thèmes à aborder et les questions à poser, a été élaboré (Fortin et Gagnon, 2016) (Annexe E). Par conséquent, le libellé des questions a été préalablement travaillé de sorte à assurer la clarté et l'impartialité de celles-ci et l'ordre des questions a été planifié de façon à assurer un enchaînement logique entre elles (Fortin et Gagnon, 2016). Lorsque les entrevues ont été menées, celles-ci ont été enregistrées sur l'application TEAMS, de sorte à pouvoir y revenir au besoin (Fortin et Gagnon, 2016).

5. STRATÉGIE(S) D'ANALYSE DES DONNÉES PRÉVUE(S)

Dans cette section, les stratégies d'analyse de données prévues pour la recension des écrits ainsi que celles pour les entrevues individuelles semi-dirigées seront décrites.

5.1 Recension des écrits

Dans le but d'évaluer la qualité et la pertinence des sources documentaires trouvées, une lecture critique de chaque article a tout d'abord été réalisée (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ce faire, une lecture du résumé, une exploration du contenu et un examen des sources ont été faits (Fortin

et Gagnon, 2016). Ensuite, dans le but de faire l'appréciation critique des publications de recherche trouvées, celles-ci ont été hiérarchisées. En effet, les 63 références trouvées ont toutes été placées en ordre de pertinence après une lecture critique de celles-ci (Annexe F). Les écrits ayant le plus grand nombre de concepts liés au sujet de recherche ont été placés en haut de la liste. Les références permettant le plus de retombées dans la pratique occupent également une place préférentielle dans la liste. Toutefois, les recherches ayant des limites importantes dues à une méthode de recherche inappropriée, un manque d'éthique, une généralisation difficile ou des résultats non concluants ont été placées en bas de la liste. Finalement, 25 références ont été sélectionnées (Annexe G). Pour bien comprendre les publications, des annotations dans la marge ont été faites, des passages ont été surlignés et des fiches de lecture⁵ ont été élaborées afin d'en retirer l'essentiel (Fortin et Gagnon, 2016). Des tableaux recensant les stratégies d'accompagnement (Annexe H) et les moyens (Annexe I) issus des connaissances scientifiques pouvant être utilisés en salle de classe par la personne enseignante en adaptation scolaire de l'école secondaire et visant à développer la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TÉVA ont finalement été créés.

5.2 L'entrevue individuelle semi-dirigée

En vue de faire l'analyse des données prévues, il a tout d'abord nécessaire de procéder à la transcription des données recueillies sur le terrain sous forme de verbatims⁶ (Fortin et Gagnon, 2016). Ensuite, une lecture approfondie en vue d'organiser les données recueillies a été réalisée (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ce faire, un premier tableau décrivant les stratégies et les moyens mis en place par chacune des personnes participantes a été bâti (Annexe J). Par la suite, un deuxième tableau a été fait, celui-ci ayant pour but de démontrer les stratégies et les moyens ayant

⁵ Les fiches de lecture seront fournies sur demande par la personne étudiante.

⁶ Les verbatims seront fournis sur demande par la personne étudiante.

été les plus ou les moins mis en place par l'ensemble des participants (Annexe K). Un troisième tableau des différents facteurs de risque et de protection nommés par les différentes personnes participantes a été créé afin de les compiler (Annexe L). Finalement, un référentiel servant à regrouper les stratégies, les moyens et les facteurs de risque et de protection a été développé pour les personnes enseignantes (Annexe M). Les différents tableaux ont été réalisés à l'aide du logiciel de traitement de texte *Word*.

QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS

Au sein de ce quatrième chapitre, les résultats de cet essai seront présentés. Par conséquent, dans un premier temps, les stratégies d'accompagnement ainsi que les moyens identifiés lors de la recension des écrits seront décrits. Dans un deuxième temps, les propos recueillis auprès des personnes participantes durant les entrevues semi-dirigées, ceux-ci étant appuyés par des verbatims, permettront non seulement de connaître les stratégies d'accompagnement et les moyens utilisés auprès de l'ÉHDA, mais également les facteurs pouvant influencer leur mise en place auprès de lui par la personne enseignante.

1. RECENSION DES ÉCRITS

Dans cette section, les 6 stratégies d'accompagnement issues des connaissances scientifiques identifiées lors de la recension des écrits seront décrites. Celles-ci peuvent être utilisées en salle de classe par la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire et visent à développer la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TÉVA. Au regard de ces stratégies, plusieurs moyens pouvant être mis en place par la personne enseignante ont également été identifiés.

1.1 Faire acquérir des compétences sociales et communicationnelles

Faire acquérir des compétences sociales et communicationnelles est une stratégie essentielle pour développer la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TÉVA (Carter et al., 2013; Hugues, 2001; Julien-Gauthier et al., 2018; Lee et Carter, 2012; Rouillard-Rivard et al., 2018).

Pour favoriser cette acquisition, la personne enseignante peut lui faire vivre des expériences dans la collectivité telles que des activités de bénévolat, des stages et des expériences de travail (Hugues, 2001; Lee et Carter, 2012; Rouillard-Rivard et al., 2018). De plus, elle peut collaborer avec les différents milieux de vie de l'élève pour lui permettre d'augmenter ses possibilités d'interactions sociales et le transfert de celles-ci (Agran et al., 2016; Carter et al., 2013). Enseigner le développement des habiletés sociales est également un autre moyen soulevé par plusieurs personnes chercheuses pour aider l'ÉHDAA à acquérir des compétences sociales et communicationnelles (Agran et al., 2016; Hugues, 2001; Julien-Gauthier et al., 2018; Rouillard-Rivard et al., 2018). Des activités telles que les jeux de rôle, la résolution de problème ou la participation des pairs peuvent être menées par la personne enseignante (Hugues, 2001). De surcroît, entretenir un climat de classe favorable dans lequel les interactions sociales sont encouragées et les compétences peuvent être pratiquées et renforcées est un autre moyen bénéfique (Carter et al., 2013). Finalement, mener une campagne de sensibilisation auprès des pairs afin de les sensibiliser à la différence et les inciter à entrer en contact avec l'ÉHDAA peut être un bon moyen pour développer les compétences sociales et communicationnelles chez lui (Carter et al., 2013).

1.2 Favoriser le développement de l'autodétermination

Selon plusieurs auteurs (Landmark et al., 2010; Lee et Carter, 2012; Rouillard-Rivard et al., 2018; Sobel, 2018; Test et al., 2014), favoriser le développement de l'autodétermination est une excellente stratégie pour permettre à l'élève de participer socialement.

Pour arriver à développer l'autodétermination chez celui-ci, la personne enseignante doit favoriser les stratégies d'autogestion et d'autonomie sociale (Lee et Carter, 2012). Pour ce faire, elle peut évaluer les capacités d'autodétermination de l'élève afin d'identifier celles qui nécessitent une attention pédagogique plus particulière (Lee et Carter, 2012). Elle peut également enseigner certaines compétences d'autodétermination en classe (Lee et Carter, 2012). Une formation à l'autodétermination, *Choisir et Agir* (Association du Québec pour l'intégration sociale, 2014), est également disponible pour l'élève et permet de le « soutenir dans l'utilisation de [...] [son] pouvoir d'agir et [dans] la protection de [...] [ses] droits au quotidien » (Julien-Gauthier et al., 2018, p. 100). Lui offrir maintes possibilités de faire des choix et de prendre des décisions tout en l'aidant à le faire judicieusement est également un moyen pertinent afin d'aider l'élève à développer son autodétermination (Hugues, 2001). Par exemple, la personne enseignante peut évaluer, avec lui, les avantages et les inconvénients de divulguer des informations sur son handicap et comment demander des adaptations selon ses besoins, et ce, par l'entremise de l'écriture de scripts, de jeux de rôle et de pratique (Higgins et al., 2008; Lee et Carter, 2012). Toutefois, l'un des moyens les plus efficaces de développer des compétences d'autodétermination est de les pratiquer dans des contextes signifiants (Lee et Carter, 2012). Ainsi, il est primordial que la personne enseignante fasse participer l'élève de façon significative à la planification de sa participation sociale future afin de développer des compétences d'autodétermination (Wehmeyer et al., 2000b).

1.3 Offrir une démarche d'orientation socioprofessionnelle

Offrir une démarche d'orientation socioprofessionnelle à l'ÉHDAA est primordial pour l'aider à mener une vie active (Benz et al., 1997; Boutin, 2012; Landmark et al., 2010; Lee et

Carter, 2012; Rojewski, 1992). Celle-ci est constituée « de diverses expériences développementales basées sur la recherche, l'obtention et le traitement de l'information à propos de soi, des possibilités d'occupations, des styles de vie et des rôles sociaux » (Boutin, 2012, p. 10). Elle consiste, pour la personne enseignante, à accompagner l'élève afin que ce dernier développe une certaine connaissance de soi lui permettant de jauger les opportunités sociales étant envisageables pour lui, tout en évaluant les avantages, les inconvénients, les barrières et les supports nécessaires au développement de sa participation sociale (Boutin, 2012).

Afin que la démarche d'orientation socioprofessionnelle entreprise avec l'ÉHDAA soit une réussite, plusieurs moyens peuvent être mis en place par la personne enseignante. Tout d'abord, cette dernière peut organiser une rencontre avec l'élève et sa famille de façon à initier les premiers contacts avec eux (Boutin, 2012). Cette rencontre a comme objectif de se renseigner sur lui, d'informer les parents de la démarche, mais surtout d'établir une relation de confiance avec eux (Boutin, 2012). Ensuite, une entrevue peut être menée auprès de l'élève afin que celui-ci puisse parler de lui et de ses objectifs (Boutin, 2012). Puis, une évaluation servant « à décrire le profil de l'individu quant à ses caractéristiques personnelles, plus particulièrement ses intérêts, ses forces, ses limitations, ses compétences, ses aptitudes, ses valeurs et sa personnalité » (Rojewski, 2002, dans Boutin, 2012, p. 31) peut être entamée par la personne enseignante (Boutin, 2012). Pour ce faire, elle peut utiliser divers outils d'évaluation adaptés tels que la *Carte routière vers la vie adulte* (Ruel et al., 2012) « qui propose une démarche itérative qui permet au jeune adulte d'apprendre à se connaître, d'explorer son environnement et d'intégrer harmonieusement la vie adulte » (Julien-Gauthier et al., 2016, p. 167). L'*Inventaire visuel d'intérêts professionnels* (Tétreault et al., 2000), de son côté, peut permettre à la personne enseignante « d'évaluer à la fois

les connaissances du monde du travail, les intérêts et les préférences du jeune adulte » (Julien-Gauthier et al., 2016, p. 167). L'*Inventaire des habiletés socioprofessionnelles* (Marquis et al., 2011), quant à lui, peut aider la personne enseignante à « évaluer, de façon concise et objective, le degré de maîtrise de diverses habiletés sollicitées dans un contexte de travail ainsi que les aptitudes des jeunes adultes » (Julien-Gauthier et al., 2016, p. 167). Puis, elle peut offrir l'occasion à l'élève d'explorer des possibilités d'emplois, des activités communautaires et des formations postsecondaires, une intervention incontournable dans son développement socioprofessionnel (Boutin, 2012; Carter et al., 2010b ; Julien-Gauthier et al., 2016; Lee et Carter, 2012; Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017; Rouillard-Rivard et al., 2018). Des activités telles que des expériences de travail, du bénévolat, des stages, etc., peuvent donc être planifiées (Carter et al., 2010b; Julien-Gauthier et al., 2015; Landmark et al., 2010; Lee et Carter, 2012; Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017). Par la suite, elle peut aider l'élève dans sa prise de décision (Boutin, 2012). Pour l'y aider, elle peut utiliser divers moyens. L'un d'eux consiste à éliminer les options en nommant les aspects étant primordiaux pour l'élève (Boutin, 2012) alors qu'un autre consiste à évaluer les coûts et les bénéfices et les divisant sur une feuille. Le dernier moyen consiste, quant à lui, à décrire les prérequis et les compétences nécessaires pour chacune des options afin de considérer si celles-ci sont réalistes pour l'élève (Boutin, 2012). Finalement, la personne enseignante peut le soutenir afin que celui-ci en arrive à atteindre ses objectifs (Boutin, 2012). Pour ce faire, celle-ci peut entreprendre une démarche partenariale avec un organisme spécialisé d'aide à l'emploi (Bourdon et al., 2015). Cette collaboration peut permettre à l'élève d'apprendre à rédiger un curriculum vitae, à participer à des simulations d'entrevues d'embauche, à poursuivre son exploration de soi et à développer des attitudes au travail et des stratégies de communication avec la personne

employeuse (Bourdon et al., 2015). Elle peut aussi l'aider dans sa recherche active d'un emploi (Bourdon et al., 2015). La personne enseignante peut également lui faire apprendre et pratiquer les compétences de base en recherche d'emploi (Higgins et al., 2008). Ainsi, l'utilisation de scripts et de scénarios de jeux de rôle peut être favorable (Higgins et al., 2008). Aussi, toujours à l'aide de scripts, de modélisation et de jeux de rôle, elle peut apprendre à l'élève à s'exprimer sur son handicap ou son trouble et à demander les adaptations nécessaires (Higgins et al., 2008). De surcroît, afin de le soutenir dans l'atteinte de ses buts, l'élaboration d'un portfolio peut être réalisée avec l'aide de la personne enseignante. Il s'agit d'un document qui regroupe des informations au sujet du parcours social et professionnel de l'élève telles que ses forces, les expériences auxquelles il a participé, les habiletés qu'il y a développées, les responsabilités qu'il y a assumées, les évaluations à ces activités et des recommandations quant aux buts poursuivis et aux aspirations de l'élève (Boutin, 2012; Julien-Gauthier et al., 2016).

1.4 Multiplier les occasions de participer et de s'engager dans sa collectivité

La participation et l'engagement dans la collectivité peuvent s'avérer être une stratégie incontournable pouvant préparer l'ÉHDAA à participer socialement (Benz et al., 1997; Boutin, 2012; Carter et al., 2013; Landmark et al., 2010).

La personne enseignante doit, par conséquent, envisager divers moyens par lesquels l'élève pourra tisser des liens et développer des compétences l'aidant à accomplir ses objectifs au niveau de sa participation sociale (Carter et al., 2013). L'un de ces moyens pourrait être de faire vivre des expériences en milieu de travail (Sobel, 2018). Le bénévolat peut également constituer un moyen potentiel pour l'élève afin qu'il participe et s'engage dans sa collectivité (Boutin, 2012). Un autre

moyen possible d'engagement et de participation dans sa collectivité que peut lui proposer la personne enseignante est la participation à des activités de loisirs (Carter et al., 2013). Les visites de milieux postsecondaires peuvent aussi s'avérer être pertinentes pour lui, ce dernier pouvant être susceptible de vouloir développer ou consolider certaines habiletés (Julien-Gauthier et al., 2015). Des activités dans des entreprises adaptées pourraient aussi être organisées par la personne enseignante (Julien-Gauthier et al., 2016). Finalement, la participation à des activités artistiques créatives peut aussi constituer un moyen pertinent de participer et de s'engager dans sa collectivité (Julien-Gauthier et al., 2016).

1.5 Aider l'élève à développer son réseau

Aider l'élève à développer son réseau est une stratégie gagnante à utiliser par la personne enseignante pour développer la participation sociale de celui-ci en vue de favoriser sa TÉVA (Carter et al., 2013; Julien-Gauthier et al., 2015; Julien-Gauthier et al., 2016; Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017; Test et al., 2014).

Pour arriver à développer le réseau de soutien social de l'élève, plusieurs moyens peuvent être mis de l'avant par la personne enseignante. Cette dernière peut notamment procéder à l'évaluation du réseau de soutien social de l'élève en utilisant *La grille d'évaluation du réseau de soutien social* (Julien-Gauthier et al., 2014), qui permet de tracer un portrait du soutien disponible pour lui ainsi que les tuteurs de résilience présents autour de lui (Julien-Gauthier et al., 2018). Elle peut aussi élaborer avec l'élève un carnet d'adresses avec les coordonnées de ses camarades ainsi que des lieux où ils pourraient se retrouver ou des activités parascolaires à faire ensemble (Julien-Gauthier et al., 2016). Elle peut également lui apprendre à utiliser divers médias électroniques tels

que le courriel, les réseaux sociaux et *Facetime* qui pourraient favoriser le maintien des contacts du jeune avec ses pairs à la fin de la scolarisation (Julien-Gauthier et al., 2018). Finalement, réaliser la cartographie des différentes ressources présentes autour de l'élève ainsi que des opportunités d'activités offertes dans sa communauté serait un moyen pertinent à utiliser par la personne enseignante pour développer la participation sociale de l'ÉHDAA (Carter et al., 2013; Test et al., 2014).

1.6 Offrir une éducation rigoureuse et individualisée

Offrir une éducation rigoureuse et individualisée est une stratégie bénéfique pour la personne enseignante en vue de favoriser la TÉVA de l'ÉHDAA (Benz et al., 1997; Ju et al., 2012; Julien-Gauthier et al., 2018; Landmark et al., 2010; Lee et Carter, 2012; Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017; Rouillard-Rivard et al., 2018; Test et al., 2014).

Ainsi, il est nécessaire que la personne enseignante s'assure de dispenser un enseignement rigoureux qui répond, de façon complète, aux différents besoins de l'élève (Benz et al., 2000). Pour y arriver, il est essentiel que celle-ci croie en son potentiel d'apprentissage (Hugues, 2001; Julien-Gauthier et al., 2015). Ce dernier a des forces et des qualités sur lesquelles la personne enseignante peut miser pour favoriser sa participation sociale (Lee et Carter, 2012). Il est également important que l'éducation prodiguée à l'élève soit individualisée, de manière à répondre à ses besoins et à ses aspirations (Carter et al., 2013; Hugues, 2001; Julien-Gauthier et al., 2015; Lindstrom et al., 2007). Pour lui proposer une éducation individualisée, il est recommandé que la personne enseignante identifie les forces et les domaines dans lesquels l'élève aura besoin de soutien en procédant à des évaluations, en observant le jeune ou en échangeant avec ses partenaires

(Julien-Gauthier et al., 2015; Hugues, 2001). Il est également recommandé d'écouter davantage l'élève quant à ses espoirs, ses rêves, ses désirs, ses intérêts et ses besoins (Lindstrom et al., 2007). Parmi les compétences jugées importantes à lui enseigner pour se préparer à participer socialement, la littérature note celles relatives à l'employabilité (Benz et al., 2000; Boutin, 2012; Carter, Harver et al., 2013; Higgins et al., 2008; Ju et al., 2012; Julien-Gauthier et al., 2016; Landmark et al., 2010; Lee et Carter, 2012; Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017; Rejewski, 1992). Selon les personnes employées, les compétences jugées importantes à enseigner sont la capacité à faire preuve d'une intégrité et d'une honnêteté personnelles au travail, de suivre des instructions, de démontrer du respect à ses pairs, d'être ponctuel et d'accorder une grande importance aux procédures de sécurité (Ju et al., 2012). Les compétences d'autodétermination sont également apparues importantes à enseigner par la personne enseignante pour plusieurs auteurs (Julien-Gauthier et al., 2016; Landmark et al., 2010, Lee et Carter, 2012; Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017, Rojewski, 1992). Celles-ci comprennent l'autodéfense, la prise de décisions, la résolution de problèmes et l'établissement d'objectifs (Lindstrom et al., 2007). De plus, les compétences académiques ressortent comme étant fondamentales à enseigner afin de préparer l'élève à sa participation sociale (Benz et al., 1997; Ju et al., 2012; Julien-Gauthier et al., 2018; Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017; Sobel, 2018). Les habiletés en lecture et en écriture sont particulièrement nécessaires (Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017). Pour l'ÉHDAA, acquérir des compétences de la vie quotidienne est aussi primordial (Julien-Gauthier et al., 2018; Landmark et al., 2010). De surcroît, l'acquisition de connaissances au sujet du maintien d'une bonne condition physique est nécessaire (Julien-Gauthier et al., 2018; Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017). Ainsi, la consultation du programme *Rester en forme* (The Vocational and Rehabilitation Research Institute,

2011) qui aide à acquérir des connaissances sur le maintien d'une bonne condition physique et qui soutient l'élève dans sa planification d'activités physiques ou sportives (Julien-Gauthier, 2018) peut s'avérer être utile pour la personne enseignante. *Le Guide facilitant les interventions lors de la pratique d'activités physiques et sportives chez les jeunes ayant une déficience intellectuelle* (Bédard et Drolet, 2013) peut aussi être aidant pour elle puisqu'il propose des programmes et des organismes pouvant soutenir l'ÉHDAA dans sa participation à des activités physiques ou sportives (Julien-Gauthier et al., 2018). L'apprentissage de compétences liées à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) peut également s'avérer être utile pour l'élève dans sa participation sociale (Julien-Gauthier et al., 2018; Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017). L'enseignement des compétences sociales est aussi important selon plusieurs auteurs pour développer sa participation sociale en vue de favoriser sa TÉVA (Agran et al., 2016; Carter et al., 2013; Hugues, 2001; Julien-Gauthier et al., 2018; Landmark et al., 2010; Lee et Carter, 2012; Rouillard-Rivard et al., 2018; Sobel, 2018; Test et al., 2009).

2. ENTREVUES INDIVIDUELLES SEMI-DIRIGÉES

Ici seront présentés les résultats obtenus dans le cadre des entrevues individuelles semi-dirigées. Dans un premier temps, les stratégies ainsi que les moyens mis en place en salle de classe par les personnes participantes seront révélés. Dans un deuxième temps, les facteurs de risque et de protection pouvant influencer sur la mise sur pied de stratégies et de moyens en salle de classe par la personne enseignante seront expliqués.

2.1 Faire acquérir des compétences sociales et communicationnelles

Faire acquérir des compétences sociales et communicationnelles est une stratégie mise en place en salle de classe par la majorité des personnes interrogées. En effet, les personnes participantes A1, C3 et D4 affirment appliquer cette stratégie. Pour développer les compétences sociales et communicationnelles de l'ÉHDAA, plusieurs moyens sont mis en place par les personnes participantes.

Tout d'abord, la personne participante C3 lui fait vivre des expériences dans la collectivité. Dans le cadre d'un projet entrepreneurial, celle-ci mentionne, entre autres, avoir fait pratiquer l'ÉHDAA à prendre la parole devant les gens. Elle affirme : « Les élèves allaient rencontrer les personnes employeuses pour vanter le produit fabriqué, ça les pratiquait beaucoup à entrer en contact avec des inconnus ». (PP C3)

Ensuite, de son côté, la personne participante D4 enseigne le développement des habiletés sociales à l'ÉHDAA de façon à lui faire acquérir des compétences sociales et communicationnelles. Pour elle, cela passe également par l'entretien d'un climat favorable aux interactions sociales. Elle est d'ailleurs la seule à avoir mentionné ces moyens parmi les personnes participantes.

J'essaie de leur dire et de leur montrer comment agir en société : comment on se parle, que tout se dit, mais qu'il y a une façon de le dire, qu'on doit respecter le droit de parole, qu'on écoute les idées des autres. Je leur enseigne l'importance de s'écouter et de se respecter.
(PP C3)

Finalement, la personne A1 mentionne favoriser les discussions informelles pour faire acquérir des compétences sociales et communicationnelles chez l'ÉHDAA.

Le temps qu'on marche, la petite discussion que tu vas avoir avec un élève, ça peut être le moment où il a une réflexion. Quand ils sont réceptifs, ça vaut la peine d'utiliser ces moments. Ce n'est pas planifié, mais c'est le temps là et eux n'ont pas l'impression que tu essaies de leur rentrer dans la gorge de l'information. Pour eux, c'est une discussion, mais ça rentre. (PP A1)

2.1.1 Facteurs de protection et facteurs de risque

Certains facteurs peuvent venir aider la personne enseignante ou au contraire lui nuire lorsqu'elle tente de faire acquérir des compétences sociales et communicationnelles à l'ÉHDAA.

Selon la personne participante C3, la collaboration est un facteur qui lui permet d'appliquer la stratégie. En effet, elle affirme pouvoir le faire grâce à la collaboration de ses collègues enseignants. Elle dit : « C'est sûr que ce sont mes collègues la clé du succès [...] c'est un gros travail d'équipe ». (PP C3)

Toutefois, le manque de collaboration peut également empêcher l'application de la stratégie selon les personnes participantes A1, B2 et C3. En effet, selon elles, l'enseignement des habiletés sociales n'est pas possible étant donné qu'il y a absence de services d'une personne technicienne en éducation spécialisée (TES). La participante A1 mentionne que la personne TES devrait d'ailleurs donner des ateliers en classe : « Je trouve que leur intelligence émotionnelle est sous-développée et je pense que si les TES faisaient des ateliers, ce serait bon ».

Pour la personne B2, ce rôle revient d'ailleurs à la TES, celle-ci ayant plus de temps pour discuter avec l'élève.

Parce que la TES peut un peu plus parler avec les élèves. Quand on voit le matin qu'un élève arrive avec une grande agressivité, je pense que la TES a le temps d'avoir une discussion en privé pour lui faire remarquer dans quel état d'esprit il est et lui faire réaliser les choix qu'il fait et ceux qui pourraient être aidants pour lui. (PP B2)

2.2 Favoriser le développement de l'autodétermination

Favoriser le développement de l'autodétermination est une stratégie peu appliquée par les personnes participantes en salle de classe auprès de l'ÉHDAA afin de développer sa participation sociale en vue de favoriser sa TÉVA. En effet, seule la participante C3 mentionne la mettre en place.

Pour y arriver, elle offre des choix à l'élève et le laisse prendre des décisions en plus de lui permettre de pratiquer l'autodétermination dans des contextes signifiants. Pour ce faire, elle met sur pied, avec l'ÉHDAA, un projet entrepreneurial.

Les élèves décidaient des tâches qu'ils voulaient faire. Ils apprenaient à connaître ce qu'ils aimaient faire ou non dans la réalisation du produit. Les plus vieux allaient dans des boutiques pour vanter le produit et les inciter à les vendre. On regardait aussi ce qu'il était possible de faire avec le montant que ça nous rapportait. Ils faisaient des choix réels. (PP C3)

2.2.1 Facteurs de risque et de protection

Les personnes participantes A1 et B2 nomment plusieurs facteurs personnels qui expliquent qu'elles n'appliquent pas cette stratégie auprès de l'ÉHDAA.

Tout d'abord, celles-ci mentionnent remarquer un manque d'initiative chez l'ÉHDAA. Elles affirment que lorsque celles-ci tentent de l'amener à faire un choix de carrière, il se contente bien souvent de reproduire son modèle parental. La personne participante A1 explique d'ailleurs avoir eu une élève qui voulait faire comme ses parents et qui ne considérait aucunement les options proposées :

J'ai une élève que j'ai connue qui avait 18 ans et qui me disait qu'elle allait recevoir son chèque. C'était ça sa vie après l'école. Quand je la questionnais, elle me disait, bin [*sic*] ma grand-mère l'a eu, ma mère l'a eu, c'est à mon tour de le recevoir. À force de jaser, j'ai compris que c'était un chèque de bien-être social. Pour elle, c'était ça la vie. Tu finis l'école, tu as 18 ans et tu reçois ton chèque. Ce n'était même pas une option tant que ça.
(PP A1)

Ensuite, les deux participantes nomment voir que l'ÉHDAA a souvent un faible sentiment d'efficacité personnelle. La participante A1 affirme d'ailleurs que cela est un obstacle majeur quand vient le temps de les aider à développer leur autodétermination, car il se contente de dire qu'il n'est pas en mesure d'accomplir quoi que ce soit.

Quand ils commencent à dire je suis pas capable [*sic*], ça met des breaks [*sic*]. Des je suis pas capable [*sic*] c'est : je suis pas capable physiquement [*sic*], je peux pas me rendre [*sic*], je suis pas assez bon [*sic*], je sais pas quoi faire ni comment [*sic*]. (PP A1)

La participante B2 ajoute qu'il y a du travail à faire avant d'être en mesure d'emmener l'ÉHDAA à se donner les moyens de réussir. Elle cite d'ailleurs en exemple un de ses élèves. Elle explique : « Ça me fait penser à mon élève, qui est toujours négatif, qui a une piètre image de lui-même, qui se traite régulièrement de gros citron. Ça lui enlève des possibilités » (PP B2). Les deux participantes affirment d'ailleurs que le sentiment d'efficacité personnelle peut faire toute la différence quand vient le temps pour elles d'aider l'élève à développer son autodétermination. La personne participante A1 mentionne : « Quand l'élève croit en ses capacités, ça fait toute la différence. Quand il croit en ses capacités, tout est possible. Quand tu as confiance que tu es capable, il y a pas grand-chose qui peut t'arrêter [*sic*] ».

Puis, les personnes participantes A1 et B2 soulignent que l'ÉHDAA a souvent une faible connaissance de lui-même, ce qui ne facilite en rien le travail des personnes enseignantes.

On travaille la connaissance de soi et ils ne se connaissent pas. Ça, c'est un obstacle. Ils ne connaissent pas leurs forces et leurs faiblesses et ils sortent toujours la même chose. Ils ne comprennent pas que de mettre que tu es belle et gentille dans un curriculum vitae ne te donnera pas un emploi. (PP A1)

La personne participante B2 affirme qu'avoir une bonne connaissance de soi est essentiel quand vient le temps d'aider l'élève à faire un choix. Elle explique que « plus on se connaît, plus on est capable de miser sur ses forces et ensuite de faire un choix judicieux pour choisir un emploi » (PP B2).

Finalement, les deux personnes participantes affirment que l'anxiété est également un obstacle majeur pour elles. Elles affirment que l'ÉHDAA est souvent anxieux de faire des choix, par peur de se tromper.

Disons que je trouve qu'à certains moments dans leurs appréhensions, ils voient ça gros et t'sais [*sic*], avec nos yeux d'adultes, tu as le goût de dire bin voyons, c'est correct, tu peux te tromper si tu fais pas le bon choix [*sic*]. (PP A1)

Elles ajoutent que c'est la personne anxieuse qui se crée souvent elle-même ses propres difficultés, qui se met ses propres barrières. Ainsi, il est difficile pour les personnes enseignantes de développer l'autodétermination de l'ÉHDAA, celui-ci ayant trop peur de prendre des décisions.

La personne participante C3 nomme également plusieurs facteurs environnementaux qui viennent compliquer le travail de la personne enseignante.

Dans un premier temps, la personne participante C3 affirme que c'est l'absence d'une démarche planifiée et concertée de planification de la TÉVA qui ne lui permet pas complètement de favoriser l'autodétermination chez l'ÉHDAA. Ce dernier étant au centre de cette démarche, celui-ci n'est donc pas appelé à se prononcer sur son avenir.

On est censé faire la démarche de transition de l'école vers la vie active qui est censée faciliter la transition de l'élève justement, mais c'est plus ou moins fait. On pourrait dire que c'est très embryonnaire. Ça pourrait faciliter son futur, mais, pour l'instant, c'est juste une bonne intention. (PP C3)

Dans un deuxième temps, elle explique que seule la clientèle des groupes FPG est visée par la démarche, ce qui ne permet pas de favoriser l'autodétermination chez un grand nombre d'ÉHDAA. Elle mentionne que dans un monde idéal, la clientèle ciblée devrait être élargie à tous les ÉHDAA.

Dans un dernier temps, celle-ci ajoute que le faible degré d'efficacité personnelle de la personne enseignante quant à la planification de la démarche de la TÉVA explique le fait que peu de personnes enseignantes utilisent ce moyen pour favoriser l'autodétermination chez l'élève. Elle affirme d'ailleurs qu'elle n'avait jamais entendu parler de cela durant sa formation universitaire. C'est simplement lorsque son directeur lui a demandé de s'occuper de ce dossier qu'elle en a fait la découverte. Elle affirme avoir eu de la difficulté à le faire étant donné ses faibles connaissances sur le sujet.

2.3 Offrir une démarche d'orientation socioprofessionnelle

Offrir une démarche d'orientation socioprofessionnelle est une stratégie mise en place en salle de classe par la moitié des personnes interrogées. Seules les personnes participantes A1 et B2 mentionnent appliquer cette stratégie auprès de l'ÉHDAA afin de développer la participation sociale de celui-ci en vue de favoriser sa TÉVA.

Les personnes participantes A1 et B2 affirment appliquer plusieurs moyens en vue d'offrir une démarche d'orientation socioprofessionnelle à l'élève dans le cadre du cours *Exploration professionnelle* offert à l'ÉHDAA pour le groupe Pré-DEP et *Préparation au marché du travail* et *Sensibilisation au monde du travail* pour le groupe FPG. En effet, celles-ci disent se renseigner sur l'élève et sur ses objectifs en travaillant notamment la connaissance de soi en classe. « J'ai

beaucoup travaillé la connaissance de soi, apprendre à se connaître, à connaître tes forces, parler avec ton entourage et te dire ce qu'ils perçoivent de toi » (PP B2).

Les deux personnes enseignantes mentionnent également offrir l'occasion à l'élève d'explorer toutes les possibilités qui s'offrent à lui. Pour ce faire, la personne participante A1 l'emmène visiter les différents cours de DEP et invite des personnes travailleuses en classe pour que celles-ci lui parlent de leurs expériences et de leurs professions.

Il y a moi, mais moi je suis un profil de personne, ils ne s'associent peut-être pas à mes expériences. Quand il y a, par exemple, un ambulancier qui a fait pas mal de jobines pendant 20 ans et qui a décidé à 40 ans de retourner à l'école, qui est devenu chef des ambulanciers, et qui leur dit qu'il n'y a pas de mauvais parcours, qu'il n'est jamais trop tard et qui les encourage à aller vers un métier qu'ils aiment et qui vont les faire s'épanouir, je me dis que ça va peut-être en inspirer quelques-uns dans ma classe. (PP A1)

De son côté, la personne participante B2 présente les métiers qui s'offrent à l'ÉHDAA. Elle mentionne : « On est en exploration. Je leur faire donc faire un rallye sur les métiers semi-spécialisés ».

Les deux personnes enseignantes aident aussi l'élève dans sa prise de décision et le soutiennent par la suite dans son objectif. La personne participante A1 donne d'ailleurs l'exemple d'un élève qu'elle a accompagné pour qu'il atteigne son objectif. Elle raconte qu'un de ses élèves voulait faire un DEP en construction. Pour ce faire, elle l'a emmené visiter le cours de DEP et l'a encouragé à s'y inscrire rapidement.

On a été visiter le DEP avec lui. Il a trippé quand il l'a vu [...]. Il a dit je vais m'inscrire en août [...]. On lui a dit, mais qu'est-ce que tu vas faire cet été? Il y avait une inscription en juin. On a dit là là [*sic*], tu vas niaiser [*sic*] tout l'été, tu vas te démotiver, ça te tentera pu [*sic*]. Inscris-toi en juin et clenche [*sic*] toi ça [...] Il s'est en allé dans son DEP en juin et à la semaine de relâche récemment, j'ai reçu un message *Messenger*, il m'envoie une photo de son diplôme de DEP et me dit j'aurais jamais réussi ça sans vous autres [*sic*], j'aurais jamais fait les bons choix [*sic*]. (PP A1)

De plus les personnes participantes A1 et B2 enseignent les compétences de base en recherche d'emploi telles que la rédaction du curriculum vitae et la passation d'une entrevue.

Je leur donne des connaissances, des outils pour trouver un travail, je les accompagne [...] ce sont des outils qu'ils mettent dans leur coffre pour devenir autonome. Je pense que ça offre une base de préparation. (PP B2)

La personne participante B2 mentionne également apprendre à l'élève à s'exprimer sur son handicap ou son trouble et à demander des adaptations. Pour elle, il s'agit d'un moyen pour réussir à offrir à l'ÉHDAA une démarche d'orientation socioprofessionnelle. Elle affirme que cela est nécessaire, car « ça fait partie d'eux, ça fait partie de leur identité [...]. Ne pas en parler peut générer une forme d'anxiété. Tu sais que tu es différent, mais tu ne sais pas pourquoi ».

De surcroît la personne participante A1 dit aussi partager ses expériences personnelles à l'élève de façon à l'aider dans leur démarche d'orientation socioprofessionnelle :

Je leur parle de quand je suis arrivée à l'université, dans mon appartement de Montréal, la petite fille de la campagne qui braillait, qui comprenait rien [*sic*], qui était perdue [...].

J'essaie de leur parler de mes expériences personnelles pour essayer de normaliser ce qu'ils vont vivre plus tard. (PP A1)

Elle confie, en plus, favoriser les discussions qui permettent à l'élève de partager ses expériences socioprofessionnelles aux autres, pensant que cela peut définitivement aider l'élève à s'orienter professionnelle.

Ils se parlent beaucoup de leur vision du travail, des comportements à adopter [...]. L'autre jour, un élève racontait qu'après avoir terminé de passer la vadrouille à son travail, il avait joué sur son téléphone. Les élèves lui ont répondu qu'il y avait sûrement autre chose à faire par la suite. (PP A1)

2.3.1 Facteurs de risque et de protection

Des facteurs de risque et de protection viennent également influencer la faisabilité d'offrir une démarche d'orientation socioprofessionnelle à l'ÉHDAA par la personne enseignante.

Les personnes participantes A1 et B2 mentionnent d'ailleurs plusieurs facteurs personnels venant expliquer la difficulté pour la personne enseignante d'offrir à l'élève une démarche d'orientation socioprofessionnelle. Parmi ceux-ci se trouvent une faible connaissance de soi, un faible sentiment d'efficacité personnelle, de faibles compétences d'autodétermination, de l'anxiété, une immaturité, un manque d'initiative et une maturité vocationnelle peu développée. Les personnes participantes affirment que cela peut faire en sorte que celles-ci peinent à aider l'élève dans son orientation socioprofessionnelle.

Pour expliquer son point de vue, la personne participante A1 cite le cas d'une de ses élèves. Elle explique que celle-ci ne se connaissait absolument pas. Elle raconte que l'élève affirmait vouloir être avocate, mais n'avait pas du tout les capacités intellectuelles pour y arriver. Elle ne se donnait pas non plus les moyens de réussir, celle-ci n'ayant aucune initiative. De plus, elle mentionne que son élève disait ne pas vouloir aller longtemps à l'école, ce qui démontrait qu'elle n'avait pas une maturité vocationnelle très développée. « Quand tu lui parlais de ce qu'elle voulait faire, ça n'avait aucun sens. Son plan de vie n'était pas réaliste du tout » (PP A1). Par conséquent, selon les dires de la personne participante, il était pour celle-ci d'aider l'élève à faire un choix éclairé sur son futur choix de carrière étant donné sa faible connaissance de soi et sa maturité vocationnelle peu développée.

Les deux personnes participantes affirment toutefois que les facteurs personnels de l'élève peuvent également faire en sorte que la personne enseignante puisse l'aider dans son cheminement socioprofessionnel. La participante B2 cite également en exemple un de ses élèves :

Il est peut-être pas bien outillé au niveau du langage [*sic*], car il a de petites difficultés, mais il a confiance en lui [...]. Il a la volonté d'aller porter des CV, il parle avec des gens qui ont fait le métier qu'il veut faire. Il démontre une motivation, un désir de travailler et il se donne les moyens d'y arriver. (PP B2)

Les personnes participantes A1, B2 et C3 citent également l'absence de soutien parental adéquat pour expliquer la difficulté pour la personne enseignante à offrir à l'ÉHDAA une démarche d'orientation socioprofessionnelle. La participante A1 affirme d'ailleurs avoir vécu cette difficulté avec une de ses élèves :

Cette élève-là a 18 ans. Elle se fait dire par sa mère qu'elle doit se trouver un autre endroit pour vivre parce qu'elle va emménager avec son nouveau chum [*sic*] et qu'il y a pas de place pour elle [*sic*]. Elle arrive à l'école très anxieuse, à l'envers, elle ne sait pas où elle va dormir. La jeune est quand même sensée, elle travaille. Elle a quand même des plans réalistes à court terme. Elle commence à calculer combien ça lui coûterait avoir un appartement et ça fonctionne pas [*sic*]. Elle veut finir son secondaire 3, elle a un emploi à temps partiel et elle veut devenir préposée aux bénéficiaires. Elle se rend compte qu'elle aura pas les sous [*sic*]. (PP A1)

La personne participante A1 affirme que la jeune ne pouvait pas compter sur ses parents pour l'aider, qu'elle n'avait donc aucun filet de sécurité. Or, selon elle, la famille peut fortement aider la personne enseignante, notamment au niveau du transport, quand celui-ci tente de développer l'orientation socioprofessionnelle de l'ÉHDAA.

La famille peut être un facilitateur, comme modèle, comme outil. Tes parents peuvent te faire un lift pour aller visiter un DEP pour aller t'inscrire, peuvent t'acheter une voiture pour aller travailler [...]. Si les élèves ont personne pour les emmener à leur job ou à leur DEP [*sic*], c'est pas possible de développer des compétences et de l'autonomie. (PP A1)

Aussi, le manque de financement pour offrir des activités d'orientation socioprofessionnelle est nommé comme étant un facteur de risque. La personne enseignante A1 affirme disposer d'un budget d'environ 200\$ dans le cadre de son cours d'exploration professionnelle, ce qui ne lui permet que de visiter un centre de formation professionnelle. La

personne enseignante B2, quant à elle, affirme ne disposer d'aucun budget lui permettant de faire vivre à l'ÉHDAA des activités d'orientation socioprofessionnelle.

La présence d'un cours d'orientation professionnelle offert à l'élève semble également être un facteur déterminant pour la personne enseignante afin d'offrir une orientation socioprofessionnelle à l'élève. En effet, les personnes participantes A1 et B2 affirment que cela constitue une véritable porte d'entrée pour elles pour aborder le sujet. Or, la personne enseignante C3, qui ne dispose pas d'un cours comme celui-là dans le programme offert à ses élèves, affirme que cela fait en sorte qu'elle ne dispose pas de temps pour offrir une démarche d'orientation socioprofessionnelle à ses élèves.

Il faudrait par exemple travailler sur la connaissance de soi, on va le faire un peu à travers le programme, mais c'est difficile parce que justement on n'a pas de temps assigné. C'est donc plus compliqué, ça se fait mieux quand c'est fait dans un cours. (PP C3)

Celle-ci aimerait également qu'une démarche de planification de la transition de l'école vers la vie active soit proposée à ses élèves de sorte d'aider mieux l'élève dans sa démarche d'orientation.

La personne participante C3 souhaiterait également pouvoir compter sur l'aide d'un conseiller en orientation.

Dans la classe, j'aurais aimé travailler avec la conseillère en orientation pour présenter davantage les chemins qui sont offerts aux élèves, qu'on ait plus de contacts avec ça parce que présentement, c'est nous seuls qui nous en chargeons. (PP C3)

Elle explique que, malheureusement, le service d'orientation scolaire est très peu offert à l'ÉHDAA.

C'est une ressource qui est plutôt rare et l'accès est restreint. Je dirais que c'est une clientèle qui leur est méconnue. Souvent, les conseillers en orientation savent pas eux-mêmes les chemins que nos élèves peuvent suivre [*sic*]. Ils auraient besoin de se former là-dedans et d'avoir plus de disponibilités pour nos classes. (PP C3)

Malgré cela, les personnes participantes A1 et B2 affirment pouvoir compter sur l'aide du Carrefour jeunesse-emploi pour les aider à offrir une démarche d'orientation socioprofessionnelle à l'ÉHDAA, ce qui facilite grandement leur travail.

2.4 Multiplier les occasions de participer et de s'engager dans sa collectivité

Multiplier les occasions de participer et de s'engager dans sa collectivité est une stratégie mise en place par la moitié des personnes participantes. Les personnes participantes A1 et C3 sont celles qui l'appliquent.

Malgré cela, peu de personnes participantes nomment faire vivre des occasions de participer et de s'engager dans sa collectivité à l'ÉHDAA. Effectivement, aucune ne propose des expériences en milieu de travail, d'expériences de bénévolat, d'activités dans des entreprises adaptées ou d'activités artistiques créatives.

La personne participante A1 offre toutefois la possibilité à l'ÉHDAA de visiter des milieux d'éducation postsecondaire. Elle mentionne que cela permet à l'élève de voir concrètement à quoi s'attendre.

Je trouve qu'il y a une grosse différence entre ce que tu te fais dire et ce que tu vois. Aller montrer visuellement les DEP, je trouve que ça rend l'expérience plus concrète. Les élèves savent dans quoi ils s'embarquent s'ils y vont. (PP A1)

Elle fait également visiter des entreprises locales à l'ÉHDAA.

On va visiter toutes les entreprises locales. C'est dans leur milieu, c'est à proximité. On va rencontrer les employeurs, ils montrent le travail qu'ils font. Des fois, ça allume des lumières. Ils rencontrent aussi des employés. Des fois, ils disent ce qu'ils aiment dans leur travail. Ça les encourage et c'est accessible. C'est un mot important, c'est le fun [sic] de leur montrer des choses accessibles pour eux, compte tenu de leurs situations. (PP A1)

La personne participante C3, quant à elle, utilise la mise sur pied d'un projet entrepreneurial pour donner l'occasion à l'ÉHDAA de participer et de s'engager dans la collectivité. Cela leur permet, selon elle, de rencontrer des gens et de vivre une expérience intéressante.

2.4.1 Facteurs de risque et de protection

Plusieurs facteurs rendent difficile ou favorisent l'application de cette stratégie. Tout d'abord, la personne participante A1 note le manque d'initiative de la part de l'élève qui nuit au travail de la personne enseignante qui désire multiplier les occasions de participer et de s'engager dans la collectivité pour l'ÉHDAA.

On les emmène au Carrefour jeunesse-emploi, on leur fait visiter des centres de formation, on leur demande s'ils veulent faire des stages d'un jour, mais quand ça repose sur eux, quand c'est eux qui doivent faire une action, ils le font pas [sic]. (PP A1)

Ensuite, la personne participante A1 affirme que l'absence de stratégies appliquées par la personne employeuse pour répondre aux besoins de l'ÉHDAA nuit également à son travail.

Certains ont des troubles ou des handicaps qui peuvent les ralentir. Certains employeurs se rendent compte qu'ils sont pas capables de faire la job [sic]. Ils n'ont pas de stratégies pour les aider. Ils leur donnent plusieurs consignes à la fois au lieu d'une. Ils ont pas nos compétences, nos stratégies [sic]... Ça peut être une barrière entre l'employeur et l'élève.
(PP A1)

Puis, la personne participante B2 ajoute que l'ÉHDAA a peu d'opportunités de vivre des activités à l'extérieur de l'école.

Parmi mes élèves actuels, aucun n'a un travail actuellement. Ils ont 15, 16, 17 et 18 ans et ils sont pas encore en train d'occuper un travail et de développer leurs habiletés et leurs connaissances de ce qu'est la vie active [sic]. La vie active pour eux, c'est une vie à la maison où il y a peu d'occasions de s'exposer à des stimulus extérieurs. Ça leur enlève des occasions d'apprentissage [...]. Quand je les écoute parler de leur week-end [sic], habituellement ils sont pas sortis [sic] [...]. Je pense qu'ils sont un peu pénalisés probablement en raison du milieu dans lequel ils vivent. Je pense que la plupart vivent dans un milieu assez défavorisé. (PP B2)

Par la suite, les participantes A1, B2 et C3 affirment qu'elles souhaiteraient pouvoir faire vivre des expériences et des activités dans la société à l'ÉHDAA, mais que le manque de financement pour les réaliser et les démarches organisationnelles complexes les empêchent de le faire.

Moi j'aimerais, dans le meilleur des mondes, une fois toutes les deux semaines, avoir un transport qui me permet d'aller faire vivre des expériences en milieu de travail. Je dirais ok, on s'en va passer une demi-journée dans une grange par exemple. Faire des expériences concrètes, ce serait gagnant. (PP A1)

La personne participante B2 mentionne également vouloir expérimenter diverses expériences avec les élèves dans le but d'être moins dans la théorie et plus dans la réalité. La personne C3, de son côté, affirme que cela serait bénéfique pour que l'ÉHDAA apprenne à mieux se connaître et à découvrir ce qu'il aime.

Finalement, la personne participante C3 affirme que les démarches organisationnelles complexes pour réaliser des activités dans la société la découragent parfois d'en organiser. Elle affirme : « Mais là c'est ça, il y a le transport, on doit faire des demandes, trouver des milieux de stage... ». Toutefois, elle dit que le travail d'équipe est ce qui permet d'alléger cette tâche.

2.5 Aider l'élève à développer son réseau

Aider l'élève à développer son réseau est une stratégie mise en place en salle de classe par la majorité des personnes enseignantes interrogées. En effet, les personnes participantes A1, B2 et C3 affirment appliquer la stratégie auprès de l'ÉHDAA afin de développer sa participation sociale en vue de favoriser sa TÉVA.

Pour y arriver, la personne participante C3 enseigne à l'élève à utiliser divers médias électroniques. Selon elle, ce moyen permet de faire connaître des outils compensatoires à l'élève, de lui apprendre à naviguer sur Internet pour faire son épicerie ou magasiner quelque chose par exemple.

Inviter des ressources externes en classe est également un moyen utilisé par les personnes participantes A1 et B2. Selon la première participante, il est nécessaire pour l'ÉHDAA de rencontrer directement des gens des organismes de sorte qu'ils aient un contact. De son point de vue, ils ont besoin de voir pour avoir confiance. La deuxième participante nomme d'ailleurs inviter régulièrement une personne de l'organisme Carrefour jeunesse-emploi pour aider l'élève. Elle affirme que « la personne est vraiment sur le plancher des vaches. Ce dont elle parle, c'est du concret, du réel. Quand elle fait des ateliers, ça répond à un besoin réel de l'élève ». La personne participante C3, quant à elle, affirme qu'elle aimerait inviter des ressources externes en classe, mais que cela relève de la tâche de la personne TES.

2.5.1 Facteurs de risque et de protection

L'un des facteurs de risque expliquant la difficulté de la personne enseignante d'aider l'élève à développer son réseau est le manque d'initiative de celui-ci. La personne participante C3 affirme d'ailleurs que « la minute qu'ils ne sont pas accompagnés, pris main dans la main pour aller chercher une ressource externe, ils y vont pas [*sic*] ».

La personne participante C3 affirme également que le manque de services de la part d'une personne TES vient également expliquer la difficulté pour elle à appliquer cette stratégie. Elle explique que c'est le rôle des personnes TES de présenter des ressources à l'ÉHDAA et que, faute de services suffisants dans sa classe, cela ne se fait pas.

La personne participante A1, de son côté, mentionne avoir pu compter sur les services de la personne TES pour venir en aide à l'élève. Elle explique que lorsqu'une de ses élèves a atteint

la majorité et qu'elle a dû quitter la maison, elle ne pouvait être aidée par plusieurs organismes vu son âge. C'est donc la personne TES qui a aidé l'élève à trouver une aide externe.

2.6 Offrir une éducation rigoureuse et individualisée

Offrir une éducation rigoureuse et individualisée est une stratégie appliquée par l'ensemble des personnes participantes auprès de l'ÉHDAA afin de développer la participation sociale de celui-ci en vue de favoriser sa TÉVA.

Pour y arriver, pour la personne participante B2, il est nécessaire de croire au potentiel d'apprentissage de l'élève : « C'est vraiment d'accepter totalement l'élève comme il est, en le comprenant [...]. Je pense que c'est ce qui va faire en sorte que l'élève va continuer à s'intéresser à ce qu'on enseigne ».

De leur côté, les personnes A1 et B2 affirment enseigner les compétences relatives à l'employabilité pour offrir une éducation rigoureuse et individualisée à l'ÉHDAA. Elles travaillent celles-ci en montrant à l'élève à faire un curriculum vitae, à passer une entrevue, etc.

Les personnes participantes C3 et D4 enseignent plutôt les compétences académiques. Elles affirment d'ailleurs enseigner le programme modifié de première secondaire, ce qui leur prend tout leur temps.

Enseigner les compétences de la vie quotidienne est un moyen appliqué par la moitié des personnes participantes. La participante B2 affirme d'ailleurs que toutes les activités d'apprentissage proposées sont collées à la vraie vie : « Par exemple, ça peut être de calculer une taxe sur un article, de choisir le meilleur forfait cellulaire ».

La participante C3 mentionne susciter l'apprentissage de compétences de la vie quotidienne en enseignant notamment à l'ÉHDAA à faire de la cuisine. Elle dit d'ailleurs qu'il est très difficile pour lui d'allumer un four, d'exécuter une recette ou de faire la vaisselle par exemple.

La personne participante C3 enseigne l'utilisation des compétences liées à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Elle est la seule à le faire en vue d'offrir une éducation rigoureuse et individualisée à l'ÉHDAA.

Également, la seule à enseigner les compétences sociales et communicationnelles à l'ÉHDAA est la personne participante D4.

Enseigner des stratégies compensatoires serait également un moyen pour offrir une éducation rigoureuse et individualisée à l'élève selon les personnes participantes C3 et D4. La première participante croit que, malgré les difficultés de l'ÉHDAA, il y a des stratégies pour lui venir en aide. La deuxième personne participante affirme d'ailleurs la nécessité pour l'élève d'utiliser des moyens pour atténuer le trouble.

C'est comme une personne qui veut courir avec un pied cassé, il va devoir trouver un moyen pour y arriver. Nos élèves ont pas juste une difficulté [*sic*], ils ont un trouble, un handicap. Ça partira pas [*sic*]. Il faudra donc qu'ils trouvent des moyens pour les aider. (PP D4)

La personne participante B2 a aussi mentionné l'enseignement des fonctions exécutives comme un moyen d'offrir une éducation rigoureuse et individualisée à l'élève. Pour elle, il est nécessaire que l'ÉHDAA comprenne ce qui se passe dans son cerveau et travaille les fonctions exécutives déficientes chez lui.

2.6.1 Facteurs de risque et de protection

Offrir une éducation rigoureuse et individualisée semble ardu pour plusieurs personnes participantes. En effet, plusieurs facteurs viennent expliquer cela.

Tout d'abord, les personnes enseignantes A1, C3 et D4 mentionnent manquer de temps pour offrir une éducation individualisée à l'élève. Les participantes C3 et D4, devant enseigner le programme modifié de première secondaire, affirment ne pas avoir toujours le temps de faire de la modification pour répondre aux besoins individuels de l'ÉHDAA. « J'aimerais avoir du temps pour mieux modifier, pour pousser plus les élèves qui sont capables et faire autre chose pour ceux qui ont plus de difficultés. J'aurais besoin de temps pour planifier ça » (PP D4).

Ensuite, la participante C3 note que le faible degré d'efficacité personnelle de la personne enseignante dans la planification de la démarche de la TÉVA a un impact sur l'enseignement offert à l'ÉHDAA. Elle explique que l'enseignement serait plus rigoureux et individualisé si la personne enseignante prenait la peine, comme c'est ce qui devrait être fait dans le cadre de la démarche TÉVA, de regarder les objectifs à travailler chez chacun et de mettre en place un plan d'intervention TÉVA pour réussir à les atteindre.

Puis, le manque de services d'une personne TES a également été relevé par les personnes participantes A1 et B2 comme étant un facteur nuisant à l'éducation donnée à l'ÉHDAA notamment au niveau de l'enseignement des habiletés sociales.

Dans le meilleur des mondes, si une TES venait et leur parlait de l'intelligence émotionnelle, je trouve que c'est sous-estimé. On leur enseigne à être intelligents

intellectuellement, mais je trouve qu'on met peu d'importance sur l'intelligence émotionnelle. (PP A1)

Par la suite, la personne participante C3 a relevé que la double finalité de l'enseignement était difficile à accomplir et que cela pouvait donc nuire à l'éducation offerte à l'ÉHDAA. Pour elle, il est difficile d'offrir un enseignement académique et d'enseigner les compétences socioprofessionnelles à l'élève. Elle affirme manquer de temps dans son enseignement pour faire cela.

Finalement, les personnes participantes A1 et B2 affirment qu'il est facilitant d'avoir un cours permettant l'enseignement des compétences socioprofessionnelles à l'élève. Cela leur permet, entre autres, de travailler la connaissance de soi, d'explorer les métiers, de travailler le curriculum vitae et de pratiquer l'entrevue et d'établir un objectif de carrière.

CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION

Au sein de ce cinquième chapitre seront discutés les résultats. Des liens seront établis entre ceux obtenus dans le cadre de cet essai et des recherches faites antérieurement. Par conséquent, dans un premier temps, les stratégies et les moyens mis en place ou non par la personne enseignante en salle de classe visant à développer la participation sociale en vue de favoriser sa TÉVA seront traités de sorte à en voir les effets. Deuxièmement, des constats généraux seront identifiés faisant ainsi ressortir les facteurs de risque principaux, mais aussi des solutions envisageables pour mieux accompagner l'ÉHDAA au niveau de sa participation sociale en vue de favoriser sa TÉVA.

1. LES STRATÉGIES ET LES MOYENS

Dans cette section, les stratégies et les moyens mis en place ou non par la personne enseignante en salle de classe visant à développer la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TEVA seront abordés.

1.1 Faire acquérir des compétences sociales et communicationnelles

Faire acquérir des compétences sociales et communicationnelles semble être une stratégie importante à mettre en place en salle de classe pour les personnes participantes. Il s'agit d'ailleurs de compétences essentielles desquelles l'ÉHDAA doit se doter (Carter et al., 2013; Hugues, 2001; Julien-Gauthier et al., 2018; Lee et Carter, 2012; Rouillard-Rivard et al., 2018). Des recherches antérieures ont d'ailleurs démontré que l'élève qui avait un plus haut niveau de compétences sociales était plus susceptible d'avoir un emploi compétitif à sa sortie de l'école (Wehman et al., 2014) et de meilleures chances en matière d'études postsecondaires et d'emploi (Test et al., 2009). Cela peut s'expliquer par le fait que d'être en mesure de communiquer de façon efficace (Anderson

et al., 2014; Crabtree, 2007; Eaves et Ho, 2008; Liptak et al., 2011; Tobin et al., 2014), d'avoir des interactions positives avec les autres (Chen et al., 2015; Kreider et al., 2015; Kuo et al., 2013) et de développer des compétences sociales (Chiang et al., 2013; Crabtree, 2007; Hendricks et Wehman, 2009; Myers et al., 2015; Penney, 2013; Tobin et al., 2014) sont des éléments essentiels à la participation sociale. Avoir de bonnes habiletés relationnelles constitue donc un facteur de protection pour l'ÉHDAA (Letscher et al., 2019). Ils permettent à l'élève « [d'] interagir plus facilement et [de] socialiser avec son entourage et sa collectivité, réduisant [ainsi] les barrières à sa participation sociale actuelle et future » (Rouillard-Rivard et al., 2018, p. 43). Leur développement fait en sorte que l'ÉHDAA développe davantage son employabilité et sa réussite professionnelle (Benz et al., 2000), car il l'aidera à rechercher un emploi, à le maintenir et à se développer au sein de celui-ci (Dew et Alan, 2007; Holmes, 2007). Aussi, il lui permettra de vivre davantage d'expériences positives à l'école et d'augmenter leur estime de soi (Penney, 2013). Heureusement, « le milieu scolaire est un contexte particulièrement favorable pour améliorer les habiletés d'interaction sociale [...] [de l'ÉHDAA] puisqu' [...] [il] [...] [a] maintes occasions d'être en contact avec [...] [ses] pairs, et ainsi, de socialiser avec ceux-ci » (Julien-Gauthier et al., 2018, p. 95).

Pour parvenir à développer des compétences sociales et communicationnelles chez l'ÉHDAA, plusieurs personnes participantes comptent essentiellement sur l'enseignement de celles-ci. La personne participante est d'ailleurs celle tout indiquée pour le faire étant donné qu'elle peut fournir des informations sur les compétences sociales à travailler chez lui (Agran et al., 2016) et créer des opportunités afin que l'élève travaille avec ses pairs dans le but de favoriser les interactions (Carter et al., 2013). En effet, la mise en pratique de ces habiletés peut facilement se faire dans les routines quotidiennes mises en place (Agran et al., 2016). Cela peut permettre

l'enseignement de compétences sociales et communicationnelles comme « faire preuve de comportements sociaux appropriés (utiliser des formules de politesse comme « s'il vous plaît » et « merci »), démontrer de l'intérêt pour ce que les autres disent, communiquer de façon appropriée (contact visuel, ton approprié), écouter sans interrompre les autres et résoudre des problèmes » (Julien-Gauthier et al., 2018, p. 95). De plus, les jeux de rôle mis en place par la personne enseignante peuvent aider l'ÉHDAA à avoir des interactions réciproques soutenues, une meilleure compréhension narrative et des rôles de chacun, une plus grande flexibilité de la pensée, de plus grandes compétences métacognitives et de résolution de problèmes, et des compétences de base pour améliorer ses interactions sociales complexes (Goldingay et al., 2015). Or, les compétences qui sont les plus souvent enseignées en salle de classe ne sont pas toujours celles jugées comme étant les plus importantes à acquérir, celles-ci étant mieux développées en contexte naturel à travers des expériences dans la collectivité (Rouillard-Rivard et al., 2018). Malheureusement, peu de participants utilisent ce moyen pour faire acquérir des compétences sociales et communicationnelles chez l'ÉHDAA. Pourtant, ces expériences permettent la consolidation de compétences apprises, le partage d'une expérience avec des pairs et le développement d'un sentiment d'appartenance (Rouillard-Rivard et al., 2018). D'ailleurs, la personne enseignante ayant mis sur pied un projet entrepreneurial nécessitant l'enseignement et la mise en pratique de compétences sociales et communicationnelles en contexte naturel a vu un effet positif chez les ÉHDAA ayant participé au projet.

Selon plusieurs personnes participantes, la collaboration de la personne TES dans la mise en œuvre d'activités permettant l'enseignement et la pratique de compétences sociales et communicationnelles serait appréciée. Le rôle de celle-ci étant, qui plus est, de mettre en place des interventions et des activités, de pair avec la personne enseignante, de sorte de développer la

participation sociale de l'ÉHDAA (Bourdon et al., 2015). Une collaboration entre les différentes personnes entourant l'élève est d'ailleurs souhaitée (Agran et al., 2016; Carter et al., 2013). Celle-ci permettrait d'augmenter les possibilités d'interactions sociales et le transfert de celles-ci (Agran et al., 2016; Carter et al., 2013). Elle permettrait aussi de connaître les attentes des personnes intervenantes, des personnes supervisant les stages, des membres de la communauté et des personnes employeuses qui entourent l'élève, car celles-ci peuvent différer d'une personne à l'autre (Agran et al., 2016; Carter et al., 2013).

1.2 Favoriser le développement de l'autodétermination

Le développement de l'autodétermination ne semble pas être une stratégie mise en place pour les personnes enseignantes interrogées. Or, l'autodétermination est considérée comme étant l'une des meilleures pratiques dans la planification de la TÉVA (Field et al., 1998). En effet, des résultats de recherche montrent un lien étroit entre l'autodétermination et la réussite de la TÉVA, et ce, au niveau de l'accès au travail (Benz, Lindstrom et Yovanoff, 2000; Cooney, 2002; Shogren et al., 2015; Wehmeyer et al., 2000; Wehmeyer et Palmer, 2003), de la poursuite des études postsecondaires (Benz et al., 2000; Cooney, 2002; Wehmeyer et al., 2000) et de l'intégration sociale (Cooney, 2002; Wehmeyer et al., 2000). Par conséquent, il pourrait être bénéfique que la personne enseignante favorise le développement de l'autodétermination chez l'élève (Shogren et al., 2015). Cela lui permettrait alors de pratiquer ces compétences dans un environnement structuré (Shogren et al., 2015).

Malheureusement, les personnes participantes sont peu nombreuses à mettre en œuvre des moyens pour y parvenir. Ces dernières semblent expliquer cela par le fait que les facteurs personnels de l'élève nuisent à leur travail qui est de favoriser l'autodétermination chez lui. En effet, celles-ci ont indiqué qu'elles remarquaient souvent un manque d'initiative, un faible

sentiment d'efficacité personnelle, une faible connaissance de soi et de l'anxiété chez l'ÉHDAA. Toutefois, ces compétences ne sont pas innées, il est donc nécessaire que la personne enseignante lui enseigne les compétences d'autodétermination afin qu'il puisse s'exprimer et agir par lui-même au lieu de toujours dépendre entièrement de l'aide de la personne enseignante (Wehmeyer et al., 2000). Le fait que les personnes participantes n'enseignent pas les compétences d'autodétermination pourrait s'expliquer par le fait que, bien que la personne enseignante comprenne souvent l'importance d'acquérir des compétences d'autodétermination chez l'ÉHDAA, elle peine à savoir comment et quand mettre en œuvre les stratégies d'autodétermination en salle de classe (Sobel, 2018; Stang et al., 2009; Thoma et al., 2008). Or, l'enseignement de cette compétence est primordial afin que l'ÉHDAA puisse gérer sa vie quotidienne, soit responsable de ses propres comportements, prenne des décisions et agisse selon ses décisions (Hugues, 2001, par. 88).

De plus, les personnes enseignantes ne semblent pas impliquer l'ÉHDAA dans sa démarche de transition de l'école vers la vie active⁷. Cela pourrait néanmoins fournir un cadre à la personne enseignante lui permettant de faire comprendre à l'ÉHDAA l'importance de développer des compétences à l'autodétermination, mais aussi de lui démontrer en quoi ces compétences sont nécessaires dans cette démarche (Sobel, 2018). La recherche a d'ailleurs montré un lien étroit entre l'autodétermination et la participation de l'ÉHDAA à sa démarche TÉVA. Malheureusement, la recherche a également permis de démontrer que la participation de l'ÉHDAA à celle-ci est souvent minime (Wehmeyer et al., 2007). Pourtant, cela influence grandement la réussite de la TÉVA de

⁷ La démarche TÉVA s'adresse à l'élève non issu du parcours régulier qui n'obtiendra pas un diplôme d'études secondaires (DES) ou un diplôme d'études professionnelles (DEP) et qui nécessite un accompagnement visant à l'aider à développer sa participation sociale. À cet effet, la démarche TÉVA en est une planifiée, coordonnée et concertée d'activités visant à accompagner l'ÉHDAA dans le développement de sa participation sociale (Gouvernement du Québec, 2018).

l'ÉHDAA, celui-ci étant plus susceptible d'atteindre ses objectifs (Agran et al., 2000). Malheureusement, en ne pouvant s'impliquer dans le processus, comme en participant aux réunions visant l'élaboration du plan d'intervention TÉVA, l'ÉHDAA n'a pas la possibilité de se défendre ou de développer sa confiance en soi. Par conséquent, celui-ci ne développe pas de compétences d'autodétermination et ne participe pas à la planification de ses objectifs futurs (Sobel, 2018). Or, celui-ci devrait occuper un rôle central dans sa démarche TÉVA (Gouvernement du Québec, 2018). Cette dernière est d'ailleurs définie à partir de ses aspirations, de ses champs d'intérêt, de ses besoins et de ses capacités (Gouvernement du Québec, 2018). L'élève devrait pouvoir s'approprier son cheminement (Boutin, 2012) en vue de devenir un agent efficace de son propre changement (Freeman et al., 2001). Il devrait donc participer pleinement à son processus de TÉVA en y occupant un rôle actif (Martin-Roy, 2018). Il devrait y apporter une contribution valorisante, y être engagé et en être responsable (Martin-Roy, 2018), mais surtout, il devrait être « le principal acteur impliqué dans les actions et les décisions de son processus de transition » (Martin-Roy, 2018, p. 62). Plus précisément, cela implique que l'élève soit engagé à toutes les étapes du processus en prenant part à sa planification, en étant responsable des choix qui y sont faits, et en participant à certaines activités, y compris les activités d'exploration socioprofessionnelle, en vue de développer certaines compétences essentielles à sa TÉVA (Martin-Roy, 2018).

1.3 Offrir une démarche d'orientation socioprofessionnelle

Cette stratégie est mise en place par seulement la moitié des personnes participantes. Or, offrir une démarche d'orientation socioprofessionnelle à l'ÉHDAA est primordial, car les pratiques d'orientation ont un impact important sur les résultats de la TÉVA de celui-ci (Lindstrom et Benz, 2002). La participation à une démarche d'orientation socioprofessionnelle est

effectivement associée à une situation positive en emploi après la scolarisation de l'élève (Benz et al., 1997; Lindstrom et al., 2007). Ces résultats s'expliquent par le fait que cette démarche permet de raffiner les intérêts et les buts de l'élève (Boutin, 2012; Higgins et al., 2008; Lindstrom et al., 2004), de développer son pouvoir d'agir (Boutin, 2012; Rojewski, 1992), de mieux comprendre la nature de ses difficultés, de son handicap ou de son trouble (Rojewski, 1992) et d'identifier les stratégies d'adaptation à mettre en place qui pourraient lui venir en aide (Rojewski, 1992). Elle aide également l'élève à développer un sentiment d'appartenance à sa communauté (Boutin, 2012; Soresi et al., 2008) et lui fournit une occasion d'exploiter son plein potentiel (Boutin, 2012).

Il semblerait que les personnes enseignantes interrogées trouvent ardu d'offrir cette démarche à l'ÉHDAA notamment en raison des facteurs personnels qui rendent la mise en œuvre de moyens en vue d'appliquer la stratégie difficile à faire. En effet, il est reconnu que l'ÉHDAA a un sentiment d'efficacité peu élevé (Brown et Lent, 2005; Ochs et Roessler, 2011) et une faible autodétermination (Boutin, 2012; Izzo et Lamb, 2003). Il est également admis que celui-ci a souvent des conceptions erronées sur le monde du travail, une faible connaissance de soi (Boutin, 2012) et des difficultés au niveau de la communication (Hamel et Dionne, 2007). Par conséquent, certaines caractéristiques de l'ÉHDAA peuvent se répercuter sur sa démarche d'orientation socioprofessionnelle (Martin-Roy, 2019). Or, cette démarche peut justement constituer une voie pour pallier ces obstacles (Boutin, 2012). Il est donc important que la personne enseignante considère positivement l'élève, c'est-à-dire qu'elle perçoit que celui-ci possède des forces et des capacités qui pourront lui permettre de vivre une belle TÉVA (Boutin, 2012). Par conséquent, il est nécessaire que la personne enseignante ne sous-estime pas les compétences de l'élève et qu'elle n'attribue pas systématiquement ses faiblesses à son trouble ou à son handicap (Boutin, 2012), car « les préjugés des personnes enseignantes et des personnes conseillères d'orientation concernant

leur potentiel constituent un obstacle ayant davantage de poids que leur handicap lui-même dans leur transition vers l'emploi » (Boutin, 2012, p. 18).

Les résultats de cet essai ont également permis de découvrir que les personnes enseignantes dont le programme suivi par l'ÉHDAA inclut un cours visant à sensibiliser, explorer ou former au monde du travail sont plus enclines à entamer une démarche visant à aider l'élève à s'orienter. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les personnes enseignantes « accordent une certaine priorité au curriculum scolaire et délaissent ainsi les activités de connaissance de soi et d'exploration de carrière » (Boutin, 2012, p. 5). Pourtant, selon la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999), la personne enseignante a également la responsabilité de préparer l'élève à faire face à son avenir, en lui donnant les moyens de réussir (Boutin, 2012). Ainsi, la mesure dans laquelle la préparation au développement de carrière comprend dans le programme d'études secondaires peut façonner les compétences que l'ÉHDAA acquière, les curriculums vitales qu'il développe, les relations qu'il établit, son engagement dans la communauté et, finalement, ses aspirations pour l'avenir (Carter et al., 2010, par. 14).

Il a aussi été découvert qu'une collaboration avec d'autres acteurs clés s'avérerait utile pour la personne enseignante. En effet, selon les personnes participantes, celles-ci ne peuvent compter sur la personne conseillère en orientation pour les aider à offrir une démarche d'orientation socioprofessionnelle à l'ÉHDAA. D'ailleurs, il est reconnu que la personne conseillère en orientation tend à prioriser les élèves dits « réguliers » dans les services d'orientation socioprofessionnelle (Boutin, 2012). Cette situation pourrait être expliquée par la croyance que la responsabilité d'offrir une démarche d'orientation à l'ÉHDAA est celle de partenaires externes à l'école comme les organismes spécialisés ou les personnes employeuses (Carter et al., 2011). Toutefois, la personne conseillère en orientation, qui dispose d'une expertise en orientation

professionnelle, a un rôle à jouer pour développer la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TÉVA (Boutin, 2012). Elle doit notamment l'aider à découvrir ses intérêts, à établir ses objectifs de carrière et à l'accompagner dans le développement de son plan de transition (Wehman, 2006). Il est donc nécessaire que la personne conseillère en orientation se sente davantage concernée par la démarche d'orientation socioprofessionnelle de l'ÉHDAA. De plus, les parents pourraient également constituer des partenaires majeurs selon les personnes participantes. Il est d'ailleurs reconnu que lorsque ceux-ci collaborent au processus d'orientation socioprofessionnelle de leur enfant, celui-ci a de meilleures chances d'accéder à un travail ou à une activité quelconque (Julien-Gauthier et al., 2016). Ceux-ci peuvent entre autres discuter avec lui de ses possibilités de cheminement, lui inculquer des connaissances en lien avec le milieu du travail et des comportements essentiels à celui-ci (Petner-Arrey et al., 2016). Ils peuvent aussi lui offrir des conseils, l'aider à développer sa connaissance de soi, le soutenir pour remplir des formulaires de candidatures, l'aider à trouver des offres d'emploi et lui assurer un transport vers son lieu de travail ou vers son activité (Lee et Carter, 2012). Surtout, les parents peuvent soutenir leur enfant en ayant des attentes élevées envers lui, car il a été démontré que cela contribue à ce que l'ÉHDAA se trouve un emploi rémunéré au cours des 2 années suivant sa sortie de l'école secondaire (Carter et al., 2012).

Heureusement, bien que les personnes enseignantes aient affirmé ne pas pouvoir compter sur la collaboration de la personne conseillère en orientation et souvent sur celle des parents, celles-ci ont cependant affirmé pouvoir compter sur l'aide du *Carrefour jeunesse-emploi* qui a comme mission de soutenir les élèves dans leurs démarches d'insertion socioprofessionnelle (Carrefour jeunesse-emploi Huntingdon, 2023). La personne agente de développement au sein d'un organisme d'aide à l'emploi est d'ailleurs reconnue comme un acteur pouvant faciliter l'intégration

de l'élève en stage ou en emploi, car elle permet de faire le lien entre l'élève, les parents, la personne enseignante, les personnes intervenantes et la personne employeuse (Bourdon et al., 2015). Cultiver des liens solides avec un organisme comme le *Carrefour jeunesse-emploi* pourrait donc permettre d'assurer « la continuité et la coordination des interventions [...], [ce qui peut] constituer un atout non négligeable pour faciliter la transition de l'école à la vie active [de l'ÉHDAA] » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 3).

1.4 Multiplier les occasions de participer et de s'engager dans sa collectivité

Selon ce qui a été rapporté par les personnes participantes, celles-ci offrent peu d'occasions à l'ÉHDAA de participer et de s'engager dans sa collectivité. Pourtant, la recherche a permis de démontrer que de participer à des activités dans sa communauté permettait de prédire de meilleurs résultats postsecondaires chez l'ÉHDAA (Baer et al., 2003; Benz et al., 2000; Corbett et al., 2002; Fabian, 2007). Il est effectivement important que la personne enseignante lui propose des occasions de s'engager dans la collectivité, car, l'adolescence étant une période de développement, cela peut lui permettre d'acquérir des compétences et des valeurs, d'éclairer ses décisions et de définir ses aspirations pour l'avenir (Benz et al., 2000). Les expériences de travail, le bénévolat, les stages et les activités communautaires sont d'ailleurs des voies privilégiées pour que l'ÉHDAA puisse se familiariser avec les différentes occupations possibles et développer des compétences qui lui permettront de développer sa participation sociale en vue de favoriser sa TÉVA (Landmark, Ju et Zhang, 2010). De plus, « la participation et l'engagement de l'élève dans sa collectivité [pourrait lui permettre] de mieux connaître les ressources de son environnement et de développer des liens sociaux » (Julien-Gauthier et al., 2018, p. 95) l'aidant ainsi à surmonter les obstacles auxquels il pourrait être confronté lors de sa TÉVA (Ionescu, 2011).

Bien que les personnes participantes aient mentionné proposer peu d'occasions à l'ÉHDAA de participer et de s'engager dans sa collectivité, il n'en demeure pas moins que celles-ci ont noté l'importance de le faire. Il semblerait cependant que les personnes enseignantes ne le font pas à cause du manque de ressources financières. D'ailleurs, étant donné les restrictions financières auxquelles sont confrontées les écoles, il peut, en effet, être difficile d'organiser des expériences dans la collectivité (Julien-Gauthier et al., 2015). Or, les personnes interrogées sont d'avis que les apprentissages en contexte naturel devraient être favorisés étant donné la difficulté de l'ÉHDAA à transférer et à généraliser ses apprentissages (Rouillard-Rivard et al., 2018). De plus, la moindre capacité d'anticipation de celui-ci a pour effet qu'il est difficile pour l'ÉHDAA de se projeter dans un contexte réel de travail, de participation communautaire, de loisirs ou d'études postsecondaires (Julien-Gauthier et al., 2015). Il est donc nécessaire que l'ÉHDAA puisse explorer différents milieux afin de développer des compétences en expérimentant les diverses possibilités de participer ou de s'engager dans sa collectivité (Julien-Gauthier et al., 2015), lui permettant ainsi de développer sa participation sociale en vue de favoriser sa TÉVA. Toutefois, la personne enseignante doit pouvoir compter sur la collaboration de la personne employeuse pour y arriver. Malheureusement, il arrive que les premières expériences dans la collectivité vécues par l'ÉHDAA ne soient pas positives, entraînant ainsi des conséquences sur sa confiance en soi (Timmons et al., 2011). Par conséquent, il est important de s'assurer que la personne employeuse offre à l'élève un environnement de travail dans lequel il pourra obtenir du soutien et créer des liens avec les autres personnes employées (Carter et al., 2010).

1.5 Aider l'élève à développer son réseau

L'importance du développement d'un réseau de soutien social pour l'ÉHDAA est reconnue par les personnes participantes. Il s'agit d'ailleurs d'une responsabilité qui incombe à la personne

enseignante (Park, 2008). En effet, celle-ci est responsable d'aider l'élève à reconnaître les diverses ressources pouvant le guider ou le soutenir dans le développement de sa participation sociale et, ultimement, dans sa TÉVA (Julien-Gauthier et al., 2018). Le soutien social de plusieurs acteurs tels que la famille, les amis, les collègues, les personnes intervenantes, etc. constitue l'une des composantes les plus prometteuses de succès de la transition de l'ÉHDAA (Ionescu, 2011; Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017; Test et al., 2014). Il permet d'éviter l'isolement social et contribue à développer le sentiment d'appartenance de l'ÉHDAA (Julien-Gauthier et al., 2016). Un réseau de services sur le plan scolaire, communautaire, du travail, de la santé et des services sociaux peut donc aider l'élève à développer sa participation sociale et, par le fait même, favoriser sa TÉVA (Letcher et al., 2019).

Les personnes participantes ont d'ailleurs nommé l'importance d'accompagner l'ÉHDAA vers ces différents services de soutien. Il est reconnu que le réseau social de l'ÉHDAA est peu étendu et souvent imbriqué dans celui des parents (Julien-Gauthier et al., 2016). De plus, plusieurs parents ne connaissent pas les activités de loisirs qui sont proposés par l'école ou la communauté (Test et al., 2014). De surcroît, les parents ont de la difficulté à identifier les ressources pouvant aider leur enfant durant sa TÉVA (Carter et al., 2013; Jourdan-Ionescu et al., 2011; Julien-Gauthier et al., 2015). Aussi, la TÉVA pouvant amener des changements relativement au développement et au maintien de leur réseau social lors de sa sortie du système scolaire (Orsmond et al., 2013), l'ÉHDAA a besoin d'un cadre sécurisant autour de lui pour poursuivre le développement de ses objectifs sociaux, domestiques et professionnelles (Ionescu, 2011; Julien-Gauthier et al., 2015). D'ailleurs, ce que l'élève HDAA semble vouloir est une relation personnelle avec un adulte de confiance qui sera disponible pour encourager ses efforts, valider ses craintes et célébrer ses réalisations. (Benz et al., 2000, par. 525)

1.6 Offrir une éducation rigoureuse et individualisée

Offrir une éducation rigoureuse et individualisée semble être une priorité pour l'ensemble des personnes participantes. Un enseignement complet et individualisé est d'ailleurs essentiel pour l'ÉHDAA en vue de favoriser sa TÉVA (Rojewski, 1992). En effet, lorsqu'il est considéré comme étant compétent, celui-ci a de meilleures chances de réussir au niveau de l'emploi, de l'éducation et des relations sociales (Hugues, 2001).

Une éducation rigoureuse suppose que la personne enseignante intervienne auprès de l'ÉHDAA de façon à favoriser sa TÉVA et favoriser chez lui le développement de compétences fonctionnelles nécessaires pour évoluer au sein des milieux communautaires, de travail ou de formation postsecondaire (Carter et al., 2013). Or, à la lumière des propos recueillis lors d'entrevues auprès des personnes enseignantes, il apparaît clair que, pour certains, cela se traduit essentiellement par l'enseignement de compétences académiques alors que, pour d'autres, cela se traduit plutôt par l'enseignement de compétences professionnelles. Par conséquent, l'ÉHDAA ne semble pas recevoir un enseignement complet qui devrait plutôt combiner le développement de compétences académiques et professionnelles (Benz et al., 2000). Les personnes enseignantes interrogées ayant un groupe suivant une formation axée sur l'emploi semblaient accorder une plus grande importance au développement des compétences professionnelles. Le développement de celles-ci est très pertinent pour l'ÉHDAA qui désire avoir un emploi à sa sortie de l'école secondaire, car cela lui permet d'apprendre les attitudes, les valeurs et les habiletés nécessaires au monde du travail (Rojewski, 1992). D'ailleurs, cela est essentiel, car les personnes employeuses pensent qu'il s'agit de la responsabilité de la personne enseignante d'enseigner les compétences nécessaires au travail (Ju et al., 2012). Toutefois, le développement de compétences académiques de base telles que l'écriture, la lecture, la communication orale et les mathématiques apparaît

également comme étant essentiel pour favoriser la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de vivre sa TÉVA (Benz et al., 1997; Landmark et al., 2010). L'élève possédant de bonnes compétences académiques est plus susceptible de s'engager de manière productive à sa sortie de l'école que l'élève maîtrisant moins ces compétences (Benz et al., 1997). Celles-ci permettent à l'ÉHDAA de fonctionner adéquatement en société (Julien-Gauthier et al., 2015). De plus, ces compétences sont nécessaires pour accéder à un emploi, car les personnes employeuses préconisent la maîtrise de celles-ci au détriment des autres compétences (Ju et al., 2012).

Les personnes interrogées ont également rapporté avoir de la difficulté à individualiser l'enseignement offert à l'ÉHDAA. Il appert que la personne enseignante a le rôle d'évaluer les forces, les besoins, les intérêts et les préférences de chaque élève dans le but de mettre sur pied des activités d'apprentissage visant à répondre aux objectifs de TÉVA de celui-ci (Hugues, 2001; Julien-Gauthier et al., 2015). Par conséquent, la personne enseignante doit répondre à un grand nombre de besoins diversifiés dans sa classe (Sobel, 2018), ce qui peut être ardu. Cela s'explique premièrement par le fait que la personne enseignante ressent souvent la pression de devoir couvrir tous les contenus à enseigner dans le programme, ce qui l'empêche de les enseigner d'une manière qui conviendrait mieux à l'ÉHDAA (Sobel, 2018). Deuxièmement, la personne enseignante nomme souvent manquer de temps pour adapter ou modifier le matériel de sorte que cela corresponde au profil individuel de l'élève (Sobel, 2018). Troisièmement, elle note que de devoir enseigner les compétences nécessaires à acquérir chez l'ÉHDAA en vue de sa TÉVA est une responsabilité qui s'ajoute à sa tâche déjà lourde (Sobel, 2018). En somme, bien que les personnes participantes semblent reconnaître que lorsque les activités d'apprentissage s'appuient sur les forces et les intérêts de l'élève et les approfondissent, fournissent des liens vers des expériences dans des milieux communautaires authentiques et enseignent à l'élève HDAA les connaissances

et les compétences nécessaires pour être des citoyens actifs, l'élève est plus engagé (Carter et al., 2013, par. 891). Toutefois, il n'en demeure pas moins que le manque de flexibilité, de ressources matérielles et de temps constituent des obstacles considérables pour la personne enseignante (Sobel, 2018).

2. CONSTATS GÉNÉRAUX

Considérant la discussion, il appert que le manque de collaboration entre la personne enseignante, l'élève et les différents acteurs l'entourant ainsi que l'absence d'une démarche TÉVA (Gouvernement du Québec, 2018) constituent des facteurs de risque majeurs pour la personne enseignante qui désire développer la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de vivre sa TÉVA. Ces constats généraux seront traités au sein de cette section.

2.1 LA COLLABORATION

Le développement de la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de vivre sa TÉVA semble principalement relever de la personne enseignante. À cet effet, la description de son rôle dans la TÉVA a souvent changé au cours des dernières années (Park, 2008) et celui-ci ne se limite plus simplement à l'enseignement en salle de classe (Park, 2008). En effet, la personne enseignante agit notamment comme un tuteur de résilience en aidant l'élève à développer sa capacité à faire face à l'adversité (Ionescu, 2011). Elle met en place diverses stratégies d'intervention visant l'établissement de facteurs de protection autour de l'élève et lui offre, par le fait même, un véritable accompagnement qui permet de faciliter le développement de ses compétences et de mettre de l'avant son plein potentiel en vue de développer sa résilience naturelle (Ionescu, 2011). Ainsi, la personne enseignante peut jouer un rôle important dans la préparation de la TÉVA de l'élève présentant certaines incapacités (Letscher et al., 2019). Ce dernier a besoin d'être guidé et soutenu

par la personne enseignante qui a la responsabilité de fournir des informations pertinentes sur ses forces, ses besoins, ses intérêts et ses capacités et d'enseigner des connaissances et des compétences à l'élève qui l'aideront à atteindre ses objectifs établis dans le plan de transition (Gouvernement de l'Ontario, 2017). Elle peut également aider l'élève à reconnaître les ressources présentes dans son environnement qui pourraient lui venir en aide lors de sa transition et contribuer à la réalisation de ses aspirations (Julien-Gauthier et al., 2018). Le rôle de la personne enseignante peut toutefois s'avérer plus large que cela. Effectivement, selon l'étude de Park (2008), le rôle de la personne enseignante pourrait aussi être de coordonner les services de transition, d'informer la famille et l'élève du processus, d'aider l'élève à développer certaines compétences professionnelles, personnelles, sociales et de la vie quotidienne et de trouver certaines ressources susceptibles d'aider l'élève et la famille de celui-ci durant sa transition.

Or, bien que la personne enseignante ait un rôle important à jouer dans la TÉVA de l'ÉHDAA, il n'en demeure pas moins que les personnes participantes ont mentionné qu'elles aimeraient pouvoir compter sur la collaboration de divers acteurs clés entourant l'élève. Selon ce qui est rapporté par celles-ci, la personne TES, le parent, la personne conseillère en orientation ainsi que les partenaires externes comme la personne employeuse et les organismes communautaires devraient également jouer un rôle dans le développement de la participation sociale de l'élève en vue de sa TÉVA. D'ailleurs, la collaboration entre tous les acteurs accompagnant l'élève dans sa transition est fondamentale (Julien-Gauthier et al., 2015; Julien-Gauthier et al., 2018; Landmark et al., 2010; Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017). La réussite de la transition du jeune est en fait tributaire des liens établis entre les différents partenaires (Julien-Gauthier et al., 2018). La collaboration est un prédicteur de résultats postsecondaires positifs (Test et al., 2009). En effet, cultiver des liens solides entre les différents acteurs entourant l'élève peut

garantir que les opportunités identifiées lors de la planification de sa transition seront correctement prises en compte et fournies de manière coordonnée (Lee et Carter, 2012, par. 992). Cela permet également d'éviter que le travail se fasse en silo, chacun travaillant à l'atteinte d'objectifs contradictoires (Boutin, 2012). Ainsi, une continuité dans les objectifs est plutôt observée (Boutin, 2012; Lee et Carter, 2012), occasionnant, par le fait même, une prestation de services plus efficace pour l'élève (Lee et Carter, 2012). Des sources durables de soutien sont alors créées et permettent de faire le suivi des interventions à un moment où survient souvent une rupture de services (Rouillard-Rivard et al., 2018). Cela permet alors d'ouvrir le champ de possibilités et de favoriser, par la même occasion, une participation sociale optimale à l'élève (Julien-Gauthier et al., 2016).

2.2 LA DÉMARCHE TÉVA

Selon les propos rapportés par l'une des personnes participantes, il semblerait qu'il y ait absence d'une démarche TÉVA. D'ailleurs, la personne participante C3 rapporte que seule une clientèle du milieu à l'étude, soit les élèves cheminant au sein du groupe de FPG, est ciblée par la démarche. Or, selon l'Office des personnes handicapées du Québec (2003), la démarche TÉVA s'adresse à l'élève non issu du parcours régulier qui n'obtiendra pas un diplôme d'études secondaires (DES) ou un diplôme d'études professionnelles (DEP) et qui nécessite un accompagnement visant à l'aider à développer sa participation sociale. À cet effet, la démarche TÉVA en est une planifiée, coordonnée et concertée d'activités visant à accompagner l'ÉHDAA dans le développement de sa participation sociale (Gouvernement du Québec, 2018). Or, bien que la personne participante B2 enseigne depuis 2 ans à un groupe de FPG en remplacement d'une personne enseignante en congé de maternité, celle-ci n'a en aucun cas fait mention de la démarche TÉVA lors de son entrevue individuelle semi-dirigée. Cela démontre ainsi l'absence de cette démarche au sein du milieu à l'étude.

Le but de cette démarche est également d'« assurer au jeune, ainsi qu'à sa famille, des services de qualité accessibles, complémentaires et en continuité, qui répondent à ses besoins et à ses aspirations en fonction de son projet de vie » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 7). Ainsi, pour y arriver, l'implication de plusieurs acteurs clés est nécessaire afin de « favoriser le bien-être du jeune, de sa famille et de ses proches, pour répondre à ses besoins et pour contribuer à son insertion socioprofessionnelle et à sa participation sociale » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 7). Ceux-ci devraient donc être déterminés selon les besoins liés à chacune des sphères de vie du jeune⁸ (Gouvernement du Québec, 2018). Par conséquent, une équipe de transition serait alors formée dans le but d'en arriver à une « planification conjointe des objectifs à atteindre, de la durée, de l'intensité des activités de transition et de la répartition des tâches à chacune des étapes » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 9). Cela faciliterait la mise en application des stratégies et des moyens auprès de l'ÉHDAA par la personne enseignante. Une révision continue de la démarche par l'équipe de transition serait également mise en place en vue d'y apporter rapidement les ajustements jugés nécessaires (Gouvernement du Québec, 2018). En somme, c'est l'équipe de transition, dont font partie plusieurs acteurs, qui travaillent en collaboration et en concertation afin d'aider l'élève dans le développement de sa participation sociale.

⁸ Les différentes sphères de vie de l'élève sont l'autonomie personnelle, le réseau social, le transport, les loisirs, la résidence, l'éducation et la formation, l'intégration socioprofessionnelle et l'emploi ainsi que la participation à la communauté (Gouvernement du Québec, 2018)

CONCLUSION

L'accompagnement qu'offre la personne enseignante à l'ÉHDAA a un impact majeur sur la future participation sociale de celui-ci (Carter et al., 2013). En effet, la personne enseignante apparaît comme étant un tuteur de résilience qui, par la mise en place de diverses stratégies d'accompagnement issues des connaissances scientifiques, contribue à développer sa participation sociale en vue de favoriser sa TÉVA (Ionescu, 2011; Julien-Gauthier et al., 2015).

À cet effet, cet essai s'est donc intéressé à la façon dont la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire pouvait accompagner l'ÉHDAA en salle de classe. Plus précisément, au sein du premier chapitre, le contexte sur lequel repose cet essai a tout d'abord été décrit. Celui-ci a permis de bien comprendre l'importance pour l'ÉHDAA de se faire accompagner en vue d'affronter les obstacles auxquels il sera confronté au moment de vivre sa TÉVA. Ensuite, la problématisation a été expliquée, démontrant ainsi les facteurs de risque qui entourent l'ÉHDAA et qui peuvent venir contrecarrer l'accompagnement offert par la personne enseignante. Puis, le problème de recherche a été posé. Celui-ci expose bien le faible sentiment d'auto-efficacité que ressent la personne enseignante à l'égard de sa responsabilité de préparer l'ÉHDAA à participer activement à la société. Finalement, la question générale de recherche à laquelle cet essai tentait de répondre a été nommée. Dans le deuxième chapitre, le cadre de référence a premièrement été présenté. Il repose sur les concepts clés suivants : modèle écosystémique axé sur la résilience, ÉHDAA et participation sociale. Deuxièmement, des liens entre ceux-ci ont été explicités. Troisièmement, les objectifs de cet essai ont été établis. À l'intérieur même du troisième chapitre, les méthodes de recherche ont été expliquées. Le devis de recherche utilisé, étant de type qualitatif, a, dans un premier temps, été nommé. Dans un deuxième

temps, la population ciblée dans cet essai ainsi que l'échantillon choisi ont été décrits. Dans un troisième temps, les instruments de collecte de données ainsi que les stratégies d'analyse de données ayant été utilisées ont été identifiés. Dans le quatrième chapitre, les résultats de recherche ont été dévoilés. Au sein du cinquième chapitre, les résultats ayant été obtenus ont été discutés. Cela a d'ailleurs permis de voir que la collaboration ainsi que la présence d'une démarche planifiée et concertée de TÉVA permettraient sans nul doute de favoriser l'accompagnement offert à l'ÉHDAA pour développer sa participation sociale en vue de favoriser sa TÉVA.

Diverses retombées pour la pratique sont attendues à la suite de la publication de cet essai. Tout d'abord, il est souhaité que cela permette à la personne enseignante de connaître les diverses stratégies issues des connaissances scientifiques qui peuvent aider l'ÉHDAA à développer sa participation sociale. Ensuite, il est espéré que la personne enseignante soit au fait des divers moyens par lesquels celle-ci peut passer pour appliquer une stratégie d'accompagnement. Puis, il est voulu que, par l'entremise de cet essai, les facteurs de risque et de protection pouvant influencer l'accompagnement offert par la personne enseignante puissent être connus de celle-ci. De ce fait, elle pourra choisir les moyens étant les plus aisés à mettre en place au regard des facteurs auxquels elle peut être confrontée dans son milieu. Finalement, il est désiré que la responsabilité de développer la participation sociale de l'ÉHDAA soit partagée par une équipe de transition mise en place dans le cadre de la démarche de transition de l'école vers la vie active qui vise à assurer une planification rigoureuse du processus et la concertation entre tous les acteurs clés entourant l'élève (Gouvernement du Québec, 2018).

Certaines limites sont toutefois envisagées dans le cadre de mon essai. Premièrement, étant donné que la méthode d'échantillonnage choisie est non-probabiliste, celle-ci étant intentionnelle, l'échantillon ne risque pas d'être représentatif de l'ensemble de la population cible (Fortin et

Gagnon, 2016). Deuxièmement, la taille de l'échantillon étant restreinte, celle-ci s'élevant à 4, la saturation des données ne risque pas d'être atteinte (Fortin et Gagnon, 2016). Par conséquent, cela pourrait vouloir dire que l'ajout de personnes participantes aurait pu contribuer à amener de l'information nouvelle et, de ce fait, bonifier la compréhension du phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). Troisièmement, la recherche ayant été menée pour identifier les stratégies d'accompagnement pouvant favoriser la participation sociale de l'ÉHDAA en vue de sa transition, les résultats risquent de ne pas être généralisables à une autre clientèle cible (Fortin et Gagnon, 2016). Quatrièmement, il est possible que les résultats de la recherche aient été influencés par une certaine subjectivité, la sélection des textes lors de la recension des écrits ayant été faite par la personne étudiante et les entrevues individuelles semi-dirigées ayant également été menées par celle-ci (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, il est probable que la personne étudiante, impliquée dans la recherche, celle-ci se déroulant dans un milieu connu pour elle, se soit laissée influencer par son désir de changer concrètement les choses au sein de celui-ci, par ses rapports qu'elle entretient avec les personnes participantes ou encore par des non-dits au sein de la recherche, mais connus par elle étant donné son implication au sein du milieu à l'étude (Mutuale et Berger, 2020).

En somme, au niveau de la recherche, il serait tout d'abord pertinent de mesurer le degré d'auto-efficacité des personnes enseignantes œuvrant au sein de CSS du Québec afin de voir si celles-ci sont bien formées pour favoriser la participation sociale de l'ÉHDAA. Ensuite, il serait intéressant que des personnes chercheuses se consacrent à la création de matériel pouvant aider les personnes enseignantes à mettre en place certaines stratégies d'accompagnement. Puis, des modèles de collaboration devraient être pensés de sorte que les différents acteurs entourant l'élève puissent travailler de concert pour bien accompagner l'ÉHDAA. Finalement, des recherches

devraient être entamées pour s'assurer que le traditionnel programme d'études répond aux besoins de celui-ci considérant les obstacles auxquels il sera confronté à sa sortie de l'école.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ababou, R. (2009). *L'intégration socioprofessionnelle des personnes présentant une déficience intellectuelle : ses effets sur le cotravailleur intégrant* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Abbeduto, L. et Hesketh, L. J. (1997). Pragmatic development in individuals with mental retardation: Learning to use language in social interactions. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 3(4), 323-333.
- Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*.
- Agran, M., Blanchard, C. et Wehmeyer, M. (2000). Enhancing outcomes via The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*.
- Agran, M., Hugues, C.A., Thoma, C. et Scott, L.A. (2016). Employment social skills: What skills are really valued?. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39 (2), 111-120.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience?. *Empan*, (3), 30-39.
- Anderson, K. A., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Roux, A. M. et Wagner, M. (2014). Prevalence and correlates of postsecondary residential status among young adults with an autism spectrum disorder. *Autism*, 18(5), 562-570.
- Attwood, T. (2007). *Asperger's Syndrome: The Complete Guide for Parents and Professionals*. Jessica Kingsley Publishers.

- Baer, R. M., Flexer, R. W., Beck, S., Amstutz, N., Hoffman, L., Brothers, J., ... et Zechman, C. (2003). A collaborative followup study on transition service utilization and post-school outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 26(1), 7-25.
- Beamish, W., Meadows, D. et Davies, M. (2012). Benchmarking teacher practice in Queensland transition programs for youth with intellectual disability and autism. *The Journal of Special Education*, 45(4), 227-241.
- Bédard, A. et Drolet, M.-J. (2013). *Guide facilitant les interventions lors de la pratique d'activités physiques et sportives chez les jeunes ayant une déficience intellectuelle*. Université du Québec à Trois-Rivières : Trois-Rivières, QC.
- Bellefeuille, É. et Labbé, L. (2016). Inclusion sociale et déficience intellectuelle : où en est le Québec ? *Érès*, 104(4), 97-105.
- Benitez, D. T., Morningstar, M. E. et Frey, B. B. (2009). A Multistate Survey of Special Education Teachers' Perceptions of Their Transition Competencies. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(1), 6-16.
- Benz, M. R., Lindstrom, L. et Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional children*, 66(4), 509-529.
- Benz, M.R., Yovanoff, P. et Doren, B. (1997). School-to-work components that predict postschool success for students with and without disabilities. *Exceptional children*, 63(2), 151-165.
- Boudreau, C. (2012). L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un de l'autre. *Vie pédagogique*, 160, 14-17.

- Bourdon, S., Lessard, A. et Baril, D. (2015). *Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour les élèves avec handicap*. Rapport de recherche déposé au Comité régional TEVA Estrie. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. Université de Sherbrooke.
- Boutin, M. (2012). *L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle*. [Essai de maîtrise, Université Laval].
- Bridges, W. (2006). *Transitions de vie: Comment s'adapter aux tournants de notre existence* (M. Shalak, Trad.). InterEditions.
- Brock, M. E., Huber, H. B., Carter, E. W., Juarez, A. P. et Warren, Z. E. (2014). Statewide assessment of professional development needs related to educating students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(2), 67-79.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, I. (2007). The transition from school to adult life. Dans I. Brown et M. Percy (Eds.), *A comprehensive guide to intellectual & developmental disabilities* (pp. 511-525). Paul H. Brookes.
- Brown, S. D. et Lent, R. W. (Dir.). (2004). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. John Wiley et Sons.
- Carrefour jeunesse-emploi Huntingdon (2023). *Mission, clientèle et territoire desservi*. <https://cjehuntingdon.org/a-propos/mission-clientele-et-territoire-desservi/>

- Carter, E. W., Austin, D. et Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of disability policy studies*, 23(1), 50-63.
- Carter, E. W., Ditchman, N., Sun, Y., Trainor, A. A., Swedeen, B. et Owens, L. (2010a). Summer employment and community experiences of transition-age youth with severe disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 194-212.
- Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. *Psychology in the Schools*, 50(9), 888-898.
- Carter, E. W. et Hughes, C. (2006). Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 174-185.
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B. et Owens, L. A. (2010b). Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(1), 13-24.
- Chen, Y.-W., Bundy, A. C., Cordier, R., Chien, Y.-L. et Einfeld, S. L. (2015). Motivation for everyday social participation in cognitively able individuals with autism spectrum disorder. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 11, 2699-2709.
- Choy, S. P., Alt, M. N. et Henke, R. R. (1994). Profile of the target populations for the school-to-work transition initiatives. *School-to-work: What does research say about it*, 97-130.

- Cobb, R. B. et Alwell, M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 70-81.
- Cooney, B. F. (2002). Exploring perspectives on transition of youth with disabilities: Voices of young adults, parents, and professionals. *Mental retardation*, 40(6), 425-435.
- Corbett, W. P., Clark, H. B. et Blank, W. (2002). Employment and social outcomes associated with vocational programming for youths with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27(4), 358-370.
- Crabtree, S. A. (2007). Family responses to the social inclusion of children with developmental disabilities in the United Arab Emirates. *Disability et Society*, 22(1), 49-62.
- Croteau, C., McMahon-Morin, P., Morin, C., Jutras, B., Trudeau, N. et Le Dorze, G. (2015). Life habits of school-aged children with specific language impairment as perceived by their parents and by school professionals. *Journal of communication disorders*, 58, 21-34.
- Croteau, C., Morin, C., Tessier, A., McMahon-Morin, P., Le Dorze, G. et Bergeron-Morin, L. (2017). Facteurs environnementaux influençant la participation sociale d'élèves présentant un trouble primaire du langage. *Enfance en difficulté*, 5, 131-161.
- Defur, S. H. et Taymans, J. M. (1995). Competencies needed for transition specialists in vocational rehabilitation vocational education, and special education. *Exceptional Children*, 62(1), 38-51.

- Dew, D. W. et Alan, G. M. (2007). Rehabilitation of individuals with autism spectrum disorders (Institute on rehabilitation issues monograph no. 32). Washington, DC: The George Washington University. *Center for Rehabilitation Counseling Research and Education*.
- Dionne, C., Boutet, M. et Julien-Gauthier, F. (2002). La nécessité d'une pratique spécialisée en soutien à la personne et à ses milieux de vie. Pratiques émergentes en déficience intellectuelle: participation plurielle et nouveaux rapports, 39-95.
- Dowdy, C. A. et Evers, R. B. (1996). Preparing students for transition: A teacher primer on vocational education and rehabilitation. *Intervention in School and Clinic*, 31(4), 197-208.
- Dumais, L. et Proulx, J. (2010). L'organisation des services aux personnes handicapées au Québec: à quoi peut bien servir une vision par territoire. *Le développement de l'économie sociale au Québec*, 82-116.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & company.
- Fabian, E. S. (2007). Urban youth with disabilities: Factors affecting transition employment. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 130-138.
- Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissant du développement. (2013). *La participation sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement : du discours à une action concertée*. FQCRDITED
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. et Wehmeyer, M. (1998). Self-determination in career and transition programming: A position statement of the Council for Exceptional Children. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21, 113–128.

- Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche Méthodes quantitatives et qualitatives (3e éd.)*. Chenelière Éducation.
- Freeman, K., O'Dell, C. et Meola, C. (2001). Focus group methodology for patients, parents, and siblings. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 18(6), 276-286.
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions collaboration skills for school professionals*, fifth edition. Pearson Education, Inc.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. *Recent research in developmental psychopathology*, 4, 213-233.
- Gillan, D. et Coughlan, B. (2010). Transition from special education into postschool services for young adults with intellectual disability: Irish parents' experience. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(3), 196-203.
- Goldingay, S., Stagnitti, K., Sheppard, L., McGillivray, J., McLean, B. et Pepin, G. (2015). An intervention to improve social participation for adolescents with autism spectrum disorder: Pilot study. *Developmental neurorehabilitation*, 18(2), 122-130.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. G. Morin.
- Goupil, G., Tassé, M.J., Boisseau, É., Bouchard, G. et Doré, C. (2001). Marges entre l'école et la vie adulte. *Frontières*, 14(1), 38-42.
- Goupil, G., Tassé, M. J., Garcin, N. et Doré, C. (2002). Focus on practice: Parent and teacher perceptions of individualised transition planning. *British Journal of Special Education*, 29(3), 127-135.
- Gouvernement de l'Ontario. (2017). *Special education in Ontario: Kindergarten to grade 12*.

Gouvernement du Québec (1992). *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. E-1*. Québec : Éditeur officiel.

Gouvernement du Québec (1997). *La participation comme stratégie de renouvellement du développement social*. Conseil de la santé et du bien-être.

Gouvernement du Québec. (1999). *La politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ses élèves*. Ministère de l'éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2001). *De l'intégration sociale à la participation sociale. Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches. Un engagement renouvelé du réseau de la santé et des services sociaux*. Ministère de la Santé et des Services sociaux.

Gouvernement du Québec. (2003). *La transition de l'école à la vie active. Rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification de la transition au Québec*. Office des personnes handicapées du Québec.

Gouvernement du Québec. (2004). *Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du plan d'intervention*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2008). *Parcours de formation axée sur l'emploi. Formation préparatoire au travail*. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec. (2016). *Convention collective nationale*. Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Goyette, M., Bellot, C. et Pontbriand, A. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté: concepts, figures et pratiques* (Vol. 51). PUQ.
- Grigal, M. et Neubert, D. A. (2004). Parents' in-school values and post-school expectations for transition-aged youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 27(1), 65-85.
- Guerdan, V., Belet, C., Corthesy, C., Jaccottet, A. et Gigon, V. (2013). La CIF-EA: une approche pertinente pour évaluer l'impact de l'environnement sur la participation des élèves?. *Alter*, 7(1), 3-19.
- Gysber, N. C., Heppner, M. J. et Johnston, J. A. (2009). *Career counseling: Contexts, processes, and techniques*. American Counseling Association.
- Hage, F. E. et Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage: une perspective de recherche concernant le «sujet-apprenant». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36).

- Héroux, J., Julien-Gauthier, F. et Morin, S. (2011). La tendance à l'acceptation et son impact sur l'intervention psychologique en déficience intellectuelle. *Revue québécoise de psychologie*, 32(1), 43-63.
- Higgins, K. K., Koch, L. C., Boughfman, E. M. et Vierstra, C. (2008). School-to-work transition and Asperger syndrome. *Work*, 31(3), 291-298.
- Holmes, D. (2007). When the school bus stops coming: The employment dilemma for adults with autism. *Autism Advocate*, 46(1), 16 – 21.
- Howard, D. E. (1996). Searching for resilience among African-American youth exposed to community violence: Theoretical issues. *Journal of Adolescent Health*, 18(4), 254-262.
- Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment, and civic pursuits. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 7(2), 84-90.
- Hughes, C. et Carter, E. W. (2000). *The transition handbook: Strategies high school teachers use that work!*. PH Brookes Pub.
- Ionescu, Ș. (2011). *Traité de résilience assistée*. PUF.
- Izzo, M. V. et Lamb, P. (2003). Developing self-determination through career development activities: Implications for vocational rehabilitation counselors. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 19(2), 71-78.
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163-186.

Jourdan-Ionescu, C. (2017). *La résilience assistée* [communication]. Formation offerte à l'Université Catholique d'Afrique Centrale (UCAC), Yaoundé, Cameroun.

Jourdan-Ionescu, C. et Julien-Gauthier, F. (2011). Clés de la résilience en déficience intellectuelle. Dans S. Ionescu (dir.), *Traité de résilience assistée* (pp.283-325). Presses universitaires de France.

Jourdan-Ionescu, C. et Julien-Gauthier, F. (2013). Améliorer les habiletés de communication pour faciliter la résilience lors de l'entrée de la vie adulte. Dans M.-C. Haelewyck, H. Gascon, J.-J. Detraux & J.-C. Kalubi (Eds.), *Inclusion des personnes en situation de handicap : une question d'intervention(s)!* (pp. 221-238). Presses universitaires de Mons.

Ju, S., Zhang, D. et Pacha, J. (2012). Employability skills valued by employers as important for entry-level employees with and without disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(1), 29-38.

Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Legendre, M. P. (2013). La résilience assistée en déficience intellectuelle. Dans *Communication présentée au Colloque international sur la résilience: conceptualisation, évaluation et intervention*.

Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Legendre, M. P. (2014). Grille d'évaluation du réseau de soutien social. *Université Laval*.

Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétréault (dir.), *Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités* (p. 86-117). Livres en Ligne du CRIRES.

- Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale des jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(2), 155-179.
- Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. et Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance en difficulté*, 4, 53-102.
- Kohler, P. D. et Field, S. (2003). Transition-focused education: Foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183.
- Kolbo, J. R. (1996). Risk and resilience among children exposed to family violence. *Violence and victims*, 11(2), 113-128.
- Knutson, J. F. (1995). Psychological characteristics of maltreated children: Putative risk factors and consequences. *Annual review of psychology*, 46(1), 401-431.
- Kreider, C. M., Bendixen, R. M., Mann, W. C., Young, M. E. et McCarty, C. (2015). Mixed-method exploration of social network links to participation. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 35(3), 151-159.
- Kuo, M. H., Orsmond, G. I., Cohn, E. S. et Coster, W. J. (2013). Friendship characteristics and activity patterns of adolescents with an autism spectrum disorder. *Autism*, 17(4), 481-500.
- Landmark, L. J., Ju, S. et Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3), 165-176.

- LeBlanc, L., Robert, M. et Boyer, T. (2016). L'expérience de la stigmatisation du point de vue des personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble de l'autisme: comprendre la présence ou non de l'auto-stigmatisation. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 75-87.
- Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. *Psychology in the Schools*, 49(10), 988-1000.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.)*. Guérin.
- Letscher, S., Jolicoeur, E., Point, M., Milot, É., Beaupré, P. et Julien-Gauthier, F. (2019). Obstacles et facilitateurs à l'inclusion et à la participation sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 1-26.
- Lindstrom, L. E. et Benz, M. R. (2002). Phases of career development: Case studies of young women with learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(1), 67-83.
- Lindstrom, L., Paskey, J. Dickinson, J., Doren, B., Zane, C. et Johnson, P. (2007). Voices from the Field: Recommended Transition Strategies for Students and School Staff. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 29(2), 4-15.
- Marquis, D., Dufour, C., Morin, P., Devin, Y. et Bédard, N. (2011). *L'Inventaire des habiletés socioprofessionnelles (IHSP)*.
- Martin, I. et McDonald, S. (2004). An exploration of causes of non-literal language problems in individuals with Asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(3), 311-328.

- Martin-Roy, S. (2019). *Étude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l'école à la vie active*. (Thèse de doctorat, Université Laval).
- Martin-Roy, S. et Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. *Initio, Revue sur l'éducation et la vie au travail*, 6, 31-51.
- Miller, E., Cooper, S. A., Cook, A. et Petch, A. (2008). Outcomes important to people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(3), 150-158.
- Moore, M. T. et Waldman, Z. (1994). Opportunities or obstacles? A map of federal legislation related to the school-to-work initiative. US Department of Education-Office of Research (Hg.), *School-to-Work-What Does Research Say About It*, 131-155.
- Morgan, R. L. et Alexander, M. (2005). The employer's perception: Employment of individuals with developmental disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 23(1), 39-49.
- Mutuale, A. et Berger, G. (2020). S'engager dans la recherche en sciences humaines et sociales. *Le champ de l'éducation*. Paris: ESF.
- Myers, E., Davis, B. E., Stobbe, G. et Bjornson, K. (2015). Community and social participation among individuals with autism spectrum disorder transitioning to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2373-2381.
- Normand-Guérrette, D. (2012). *Stimuler le potentiel d'apprentissage des enfants et adolescents ayant besoin de soutien*. Presses de l'Université du Québec.

- Ochs, L. A. et Roessler, R. T. (2001). Students with disabilities: How ready are they for the 21st century?. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44(3), 170-176.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2003). *La transition de l'école à la vie active. Rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification et de la transition au Québec*. Office des personnes handicapées du Québec.
- Park, Y. Y. (2008). Transition Services for High School Students with Disabilities: Perspectives of Special Education Teachers. *Exceptionality Education International*, 18(3), 95-111.
- Penney, S. C. (2013). Qualitative investigation of school-related issues affecting individuals diagnosed with autism spectrum disorder and cooccurring anxiety and/or depression. *Autism Insights*, 5, 75-91.
- Petner-Arrey, J., Howell-Moneta, A. et Lysaght, R. (2016). Facilitating employment opportunities for adults with intellectual and developmental disability through parents and social networks. *Disability and rehabilitation*, 38(8), 789-795.
- Rojewski, J.W.(1992). Key components of model transition services for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 15(2), 135-150.
- Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M. H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 23-52.
- Ruel, J., Sabourin, L., Moreau, A. C., Lehoux, N. et Julien-Gauthier, F. (2015). *Carte routière vers la vie adulte. En route vers mon avenir*.

- Saïas, T. (2009). Cadre et concepts-clés de la psychologie communautaire. *Pratiques psychologiques, 15*, 7-16.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G. et Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education, 48*(4), 256-267.
- Sobel, H. (2018). *A Qualitative Exploration of the Experiences of General Education Teachers in the Transition Planning Process* [Thèse de doctorat inédite]. Université McGill.
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L. et Solberg, V. S. (2008). *Career guidance for persons with disabilities. Dans International handbook of career guidance* (pp. 405-417). Springer, Dordrecht.
- Stang, K. K., Carter, E. W., Lane, K. L. et Pierson, M. R. (2009). Perspectives of general and special educators on fostering self-determination in elementary and middle schools. *The Journal of Special Education, 43*(2), 94-106.
- Taylor, J. L. et Seltzer, M. M. (2011). Employment and post-secondary educational activities for young adults with autism spectrum disorders during the transition to adulthood. *Journal of autism and developmental disorders, 41*(5), 566-574.
- Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M. L. (2001). La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement, 16*(1), 129-172

- Test, D.W., Fowler, C.H., Richter, S.M., White, J., Mazzotti, V., Walker, A.R, ... et Kortering, L. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career development for Exceptional Individuals*, 32(2), 115-128.
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L. et Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160-181.
- Test, D.W., Smith, L.E. et Carter, E.W. (2014). Equipping youth with autism spectrum disorders for adulthood: Promoting rigor, relevance and relationships. *Remedial and Special Education*, 35(2), 80-90.
- Tétreault, S., Beaupré, P., Carrière, M., Freeman, A. et Gascon, H. (2010). *L'évaluation de l'implantation et des effets de l'Entente de complémentarité entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Rapport scientifique intégral. CIRRIIS.
- The Vocational and Rehabilitation Research Institute. (2011). *Rester en forme (traduit et adapté en français par Pierre Lebel)*. Pavillon du Parc : Gatineau, QC.
- Thoma, C. A., Pannozzo, G. M., Fritton, S. C. et Bartholomew, C. C. (2008). A qualitative study of preservice teachers' understanding of self-determination for students with significant disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 94-105.
- Timmons, J. C., Hall, A. C., Bose, J., Wolfe, A. et Winsor, J. (2011). Choosing employment: factors that impact employment decisions for individuals with intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 49(4), 285- 299.

- Tobin, M. C., Drager, K. D. R. et Richardson, L. F. (2014). A systematic review of social participation for adults with autism spectrum disorders: Support, social functioning, and quality of life. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 214-229.
- Trainor, A. A., Carter, E. W., Owens, L. A. et Swedeen, B. (2008). Special educators' perceptions of summer employment and community participation opportunities for youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(3), 144-153.
- Wandry, D. L., Webb, K. W., Williams, J. M., Bassett, D. S., Asselin, S. B. et Hutchinson, S. R. (2008). Teacher candidates' perceptions of barriers to effective transition programming. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(1), 14-25.
- Wehman, P. (2006). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Paul H Brookes Publishing.
- Wehman, P. (2013). Transition from school to work: where are we and where do we need to go?. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(1), 58-66.
- Wehman, P., Chan, F., Ditchman, N. et Kang, H. J. (2014). Effect of supported employment on vocational rehabilitation outcomes of transition-age youth with intellectual and developmental disabilities: A case control study. *Intellectual and developmental disabilities*, 52(4), 296-310.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M. et Hughes, C. (2000a). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), 58-68.

- Wehmeyer, M. L. et Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and training in developmental disabilities*, 131-144.
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Agran, M., Mithaug, D.E. et Martin, J.E. (2000b). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439-453.
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Soukup, J.H., Garner, N.W. et Lawrence, M. (2007). Selfdetermination and student transition planning knowledge and skills: Predicting involvement. *Exceptionality*, 15(1), 31-44.
- Whitney-Thomas, J. et Moloney, M. (2001). "Who I am and what I want": Adolescents' self-definition and struggles. *Exceptional Children*, 67(3), 375-389.
- Winn, S. et Hay, I. (2009). Transition from school for youths with a disability: Issues and challenges. *Disability & Society*, 24(1), 103-115.

ANNEXE A. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

Les stratégies d'accompagnement issues des connaissances scientifiques mises en place par l'enseignant en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire en salle de classe et visant à développer la participation sociale de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) en vue de favoriser sa transition de l'école vers la vie active (TÉVA)

Stéphanie Lefebvre, Faculté de l'Éducation, Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale, Université de Sherbrooke, sous la direction de Jean-Claude Kalubi-Lukusa (directeur) et de Sylvie Normandeau (codirectrice)

Monsieur, Madame,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif général de recherche visé est de développer un référentiel de moyens permettant à la personne enseignante en adaptation scolaire et sociale de l'école secondaire de mettre en place des stratégies d'accompagnement issues des connaissances scientifiques en salle de classe et visant à développer la participation sociale de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) en vue de favoriser sa transition de l'école vers la vie active (TÉVA).

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à une entrevue semi-dirigée. Celle-ci se déroulera via la plateforme TEAMS et sera d'une durée d'environ 60 minutes. Cette rencontre pourra être planifiée avec la personne étudiante au moment qui vous conviendra le mieux. Si vous ressentez un quelconque malaise à répondre à certaines questions, vous serez libres de refuser d'y répondre.

Qu'est-ce que la personne étudiante fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée en attribuant un code numérique à chaque participant. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans un essai, mais pourraient être utilisés pour des communications ou des recherches futures. Les données recueillies seront conservées sous clé au domicile de la personne étudiante et les seules personnes qui y auront accès sont la personne étudiante et les directeurs d'essai de celle-ci. Il est possible que les données soient utilisées par des étudiantes et étudiants de maîtrise ou de doctorat, qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement liée au projet original. Les données recueillies seront conservées pendant 7 ans à la suite de la publication des résultats et elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez aussi vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici (risque d'identification, malaise par rapport à certaines thématiques abordées, inconvénient de temps), la personne étudiante considère que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des stratégies à mettre en place par la personne enseignante en adaptation scolaire pour favoriser la participation sociale des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) en vue de favoriser leur transition de l'école vers la vie active (TÉVA) est le bénéfice prévu. Aucune compensation financière n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi ou avec ma direction de recherche aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Stéphanie Lefebvre

1^{er} avril 2023

Stéphanie Lefebvre, étudiante à la maîtrise en adaptation scolaire et sociale

Personne étudiante responsable du projet de recherche

(450-802-9718, lefebvres1@csvt.qc.ca)

Jean-Claude Kalubi, professeur titulaire et directeur du département d'Études sur l'Adaptation Scolaire et Sociale (DEASS)

Directeur du projet de recherche de Madame Stéphanie Lefebvre, Kalubi-Lukusa@usherbrooke.ca

Sylvie Normandeau, chargée de cours à l'Université de Sherbrooke

Codirectrice du projet de recherche de Madame Stéphanie Lefebvre,
Sylvie.Normandeau@usherbrooke.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet de Madame Stéphanie Lefebvre. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

J'accepte de participer à une entrevue semi-dirigée

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la personne étudiante

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819-821-8000 poste 62644 (ou sans frais au 1 800 267-8337) ou à l'adresse courriel ethique.ess@usherbrooke.ca.

ANNEXE B. FICHE D'INFORMATIONS RELATIVES AUX PARTICIPANTS



Informations recueillies dans le cadre de la maîtrise en adaptation scolaire et sociale par
Stéphanie Lefebvre

Directeur : Jean-Claude Kalubi-Lukusa

Codirectrice : Sylvie Normandeau

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée en attribuant un code alphanumérique à chaque participant. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les informations recueillies à même cette fiche serviront uniquement à la personne étudiante.

Informations personnelles :

Nom : _____

Âge : _____

Profession : _____

**ANNEXE C. TABLEAU PRÉSENTANT LES MOTS-CLÉS RETENUS ET LES TERMES
ÉQUIVALENTS UTILISÉS POUR RECENSER LES ÉCRITS**

MOTS-CLÉS		
Concepts recherchés	Termes équivalents	
	Français	Anglais
Transition de l'école à la vie active	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Transition école-travail;</i> • <i>Transition vers la vie adulte;</i> • <i>Transition école-vie active;</i> • <i>TÉVA.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Secondary transition;</i> • <i>Transition to adulthood;</i> • <i>School-to-work;</i> • <i>Postschool transition;</i> • <i>Transition from school to employment;</i> • <i>Transition from school to adulthood.</i>
Participation sociale	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Participation communautaire;</i> • <i>Participation socioprofessionnelle;</i> • <i>Insertion sociale;</i> • <i>Insertion communautaire;</i> • <i>Insertion professionnelle;</i> • <i>Insertion socioprofessionnelle;</i> • <i>Inclusion sociale;</i> • <i>Inclusion professionnelle;</i> • <i>Inclusion socioprofessionnelle;</i> • <i>Intégration sociale;</i> • <i>Intégration communautaire;</i> • <i>Intégration professionnelle;</i> • <i>Comportements fonctionnels;</i> • <i>Comportements adaptatifs;</i> • <i>Emploi;</i> • <i>Carrière;</i> • <i>Travail;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Community engagement;</i> • <i>Community involvement;</i> • <i>Postschool outcomes;</i> • <i>Employment outcomes;</i> • <i>Outcome assessment;</i> • <i>Social participation;</i> • <i>Social integration;</i> • <i>Social inclusion;</i> • <i>Community participation;</i> • <i>Social activities;</i> • <i>Community integration;</i> • <i>Community life;</i> • <i>Community engagement;</i> • <i>Community involvement;</i> • <i>Work experiences;</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Activités sociales;</i> • <i>Activités communautaires;</i> • <i>Activités professionnelles;</i> • <i>Autodétermination;</i> • <i>Autonomie.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Competitive employment;</i> • <i>Career;</i> • <i>Professional insertion;</i> • <i>Career development;</i> • <i>Employment;</i> • <i>Vocational lives;</i> • <i>Vocational integration;</i> • <i>Civic pursuits;</i> • <i>Adaptive behaviors;</i> • <i>Functional behaviors;</i> • <i>Self-determination.</i>
Résilience		
Facteurs de risque	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Obstacles</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Risk factors;</i> • <i>Barriers.</i>
Pratiques éducatives	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Soutien;</i> • <i>Accompagnement;</i> • <i>Pistes d'action;</i> • <i>Interventions;</i> • <i>Stratégies;</i> • <i>Facteurs de protection;</i> • <i>Prédicteurs;</i> • <i>Facilitateurs;</i> • <i>Pratiques enseignantes;</i> • <i>Pratiques exemplaires;</i> • <i>Soutien professionnel;</i> • <i>Soutien social;</i> • <i>Développement vocationnel;</i> • <i>Développement professionnel;</i> • <i>Exploration professionnelle;</i> • <i>Éducation à la citoyenneté;</i> • <i>Orientation socioprofessionnelle;</i> • <i>Résilience assistée;</i> • <i>Planification de la transition;</i> • <i>Préparation à la transition;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Support;</i> • <i>Educational practices;</i> • <i>Teacher practices;</i> • <i>Evidence-based practices;</i> • <i>Substantiated best practices;</i> • <i>Predictors;</i> • <i>Learning strategies;</i> • <i>Learning styles;</i> • <i>Teaching methods;</i> • <i>Research based instruction;</i> • <i>Professional development;</i> • <i>Career development;</i> • <i>Career oriented schooling;</i> • <i>Job coaching;</i> • <i>IEP development;</i> • <i>Vocational support;</i> • <i>Vocational training;</i> • <i>Supported employment;</i>

	<ul style="list-style-type: none">• <i>Stratégies de transition recommandées;</i>• <i>Soutien à l'autodétermination.</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Career development activities;</i>• <i>Recommended transition strategies;</i>• <i>Self-determination supports.</i>
--	---	---

ANNEXE D. LISTE DES 63 RÉFÉRENCES RETENUES

- Agran, M., Hughes, C., Thoma, C. A. et Scott, L. A. (2016). Employment social skills: What skills are really valued?. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(2), 111-120.
- Alwell, M., et Cobb, B. (2009). Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 82-93.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience?. *Empan*, (3), 30-39.
- Arsenault, M., Goupil, G. et Poirier, N. (2016). Perceptions de la transition vers la vie adulte d'adolescents et de jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 45(1), 25-40.
- Beaudoin, R., et Raymond, É. (2016). S'éduquer ensemble à la citoyenneté: des principes d'intervention pour soutenir la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle. *Service social*, 62(2), 15-32.
- Benz, M. R., Lindstrom, L. et Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66(4), 509-529.
- Benz, M. R., Yovanoff, P. et Doren, B. (1997). School-to-work components that predict postschool success for students with and without disabilities. *Exceptional children*, 63(2), 151-165.

- Bouchand, J. (2013). L'intégration sociale et professionnelle des personnes avec déficience intellectuelle : la place centrale des compétences adaptatives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 167-184.
- Bourdon, S., Lessard, A. et Baril, D. (2015). *Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour les élèves avec handicap. Rapport de recherche déposé au Comité régional TEVA Estrie*. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. Université de Sherbrooke.
- Boutin, M. (2012). *L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle*. [Essai de maîtrise, Université Laval].
- Bottema-Beutel, K., et Li, Z. (2015). Adolescent judgments and reasoning about the failure to include peers with social disabilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(6), 1873-1886.
- Boucher, N., Schmouth, M. È., Lizotte, A. A., Tétréault, S., Côté, J. et Couture, M. (2016). Soutien à la transition vers la vie adulte: étude exploratoire auprès de jeunes présentant une déficience physique. *Service social*, 62(2), 114-130.
- Brock, M. E., Huber, H. B., Carter, E. W., Juarez, A. P. et Warren, Z. E. (2014). Statewide assessment of professional development needs related to educating students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(2), 67-79.
- Broderick, C., Caswell, R., Gregory, S., Marzolini, S. et Wilson, O. (2002). 'Can i join the Club?' A Social Integration Scheme for Adolescents with Asperger Syndrome. *Autism*, 6(4), 427-431.

- Carter, E. W., Austin, D. et Trainor, A. A. (2011). Factors associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 49*(4), 233-247.
- Carter, E. W., Austin, D. et Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of disability policy studies, 23*(1), 50-63.
- Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. *Psychology in the Schools, 50*(9), 888-898.
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B. et Owens, L. A. (2010). Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 33*(1), 13-24.
- Chambers, D., Rabren, K. et Dunn, C. (2009). A comparison of transition from high school to adult life of students with and without disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*(1), 42-52.
- Chiang, H. M., Cheung, Y. K., Li, H. et Tsai, L. Y. (2013). Factors associated with participation in employment for high school leavers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(8), 1832-1842.
- Cobb, R. B. et Alwell, M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*(2), 70-81.

- Croteau, C., Morin, C., Tessier, A., McMahon-Morin, P., Le Dorze, G. et Bergeron-Morin, L. (2017). Facteurs environnementaux influençant la participation sociale d'élèves présentant un trouble primaire du langage. *Enfance en difficulté*, 5, 131-161.
- Desmarais, C., Brisson, J., Sirois, K., Maltais, D. et Duchesne, L. (2018). Chapitre 3: Promouvoir la participation sociale des enfants et adolescents. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), *Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités* (p. 51-71). Québec, Canada : Livres en Ligne du CRIRES.
- Eaves, L. C. et Ho, H. H. (2008). Young adult outcome of autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(4), 739-747.
- Eisenman, L. T. (2001). Conceptualizing the contribution of career-oriented schooling to self-determination. *Career development for exceptional individuals*, 24(1), 3-17
- Gagnon, M. et Milot, É. (2018). Points de vue des adultes présentant un trouble du spectre de l'autisme à l'égard de leur participation sociale. *Revue de psychoéducation*, 47(2), 289-311.
- Gouvernement du Québec (2009). *À part entière: pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique sociale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*, Québec, Office des personnes handicapées du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

- Hendricks, D. R. et Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 24(2), 77-88.
- Higgins, K. K., Koch, L. C., Boughfman, E. M. et Vierstra, C. (2008). School-to-work transition and Asperger syndrome. *Work*, 31(3), 291-298.
- Hillier, A., Campbell, H., Mastriani, K., Izzo, M. V., Kool-Tucker, A. K., Cherry, L. et Beversdorf, D. Q. (2007). Two-year evaluation of a vocational support program for adults on the autism spectrum. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(1), 35-47.
- Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment, and civic pursuits. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 7(2), 84-90.
- Jacquet, A., Jacques, C. et Chrétien, M. (2019). Des ateliers pour favoriser l'intégration socioprofessionnelle d'adultes autistes : une étude pilote. *Annales médico-psychologiques*, 177, 142-148.
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163-186.
- Ju, S., Zhang, D. et Pacha, J. (2012). Employability skills valued by employers as important for entry-level employees with and without disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(1), 29-38.
- Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des

- incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), *Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités* (p. 86-117). Québec, Canada : Livres en Ligne du CRIRES.
- Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale des jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(2), 155-179.
- Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. et Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance en difficulté*, 4, 53-102.
- Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. *Psychology in the Schools*, 49(10), 988-1000.
- Letscher, S., Jolicoeur, E., Point, M., Milot, É., Beaupré, P. et Julien-Gauthier, F. (2019). Obstacles et facilitateurs à l'inclusion et à la participation sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 1-26.
- Lindstrom, L., Paskey, J., Dickinson, J., Doren, B., Zane, C. et Johnson, P. (2007). Voices from the Field: Recommended Transition Strategies for Students and School Staff. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 29(2), 4-15.
- Liptak, G. S., Kennedy, J. A. et Dosa, N. P. (2011). Social participation in a nationally representative sample of older youth and young adults with autism. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32(4), 277-283.

- Martin-Roy, S. (2019). *Étude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l'école à la vie active*. (Thèse de doctorat), Université Laval, Québec.
- Martin-Roy, S. (s.d.) Soutenir la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle dans le cadre de la TÉVA (transition école-vie active). *Revue de l'Observatoire en inclusion sociale : magazine partenarial scientifique et professionnel*.
- Martin-Roy, S. et Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. *Initio, Revue sur l'éducation et la vie au travail*, 6, 31-51.
- Martin-Roy, S., Julien-Gauthier, F. et Jourdan-Ionescu, C. (2014). Favoriser la résilience des élèves ayant une déficience intellectuelle lors de la transition de l'école à la vie active. Dans F. Julien-Gauthier, C. Jourdan-Ionescu (dir.), *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation*. (p.64-67). Québec, QC : Livres en ligne du CRIRES.
- Martin-Roy, S., Julien-Gauthier, F. et Jourdan-Ionescu, C. (2018). La résilience des élèves ayant une déficience intellectuelle lors de la transition de l'école à la vie active. Dans C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, É. Kimessoukié-Ossolomo, F. Julien-Gauthier (dir.), *Résilience et culture, culture de la résilience*. (p. 622-631). Québec, QC. Livres en ligne du CRIRES.
- Martin-Roy, S., Julien-Gauthier, F. et Jourdan-Ionescu, C. (2020). Stratégies favorisant la résilience des élèves ayant une déficience intellectuelle lors de la transition de l'école à la vie active. Dans S. Ionescu et H. Mazurek (dir.), *Pratiques basées sur la résilience : actes du 4^{ème} Congrès Mondial sur la Résilience* (p. 469-476). Marseille : Aix Marseille Université, Institut de Recherche pour le Développement.

- Matthews, N. L., Smith, C. J., Pollard, E., Ober-Reynolds, S., Kirwan, J. et Malligo, A. (2015). Adaptive functioning in autism spectrum disorder during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2349-2360.
- Myers, E., Davis, B. E., Stobbe, G. et Bjornson, K. (2015). Community and social participation among individuals with autism spectrum disorder transitioning to adulthood. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(8), 2373-2381.
- Orsmond, G. I., Krauss, M. W. et Seltzer, M. M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(3), 245-256.
- Orsmond, G. I., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Sterzing, P. R. et Anderson, K. A. (2013). Social participation among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(11), 2710-2719.
- Paquin-Forest, M. (2019). *La transition de l'école à la vie active des élèves présentant une déficience intellectuelle légère ayant complété la formation préparatoire au travail* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Park, Y. Y. (2008). Transition Services for High School Students with Disabilities: Perspectives of Special Education Teachers. *Exceptionality Education International*, 18(3), 95-111.
- Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M. H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 23-52.

- Rojewski, J. W. (1992). Key components of model transition services for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 15(2), 135-150.
- Ruel, J., Moreau, A. C. et Julien-Gauthier, F. (2015). Des pratiques à privilégier pour une transition vers la vie adulte de qualité. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 30-36.
- Sobel, H. (2018). *A Qualitative Exploration of the Experiences of General Education Teachers in the Transition Planning Process* (Thèse de doctorat inédite). Université McGill, Montréal, Canada.
- St-Georges, J., Julien-Gauthier, F., Gascon, H. et Letscher, S. (2018). L'insertion socioprofessionnelle en déficience intellectuelle: un parcours axé sur la résilience. Dans C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, É. Kimessoukié-Ossolomo et F. Julien-Gauthier (dir.), *Résilience et culture, culture de la résilience*. (p. 622-631). Québec, QC. Livres en ligne du CRIRES.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Richter, S. M., White, J., Mazzotti, V., Walker, A. R., ... et Kortering, L. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 115-128.
- Test, D. W., Smith, L. E. et Carter, E. W. (2014). Equipping youth with autism spectrum disorders for adulthood: Promoting rigor, relevance, and relationships. *Remedial and Special Education*, 35(2), 80-90.
- Verdonschot, M. M., De Witte, L. P., Reichrath, E., Buntinx, W. H. E. et Curfs, L. M. G. (2009). Impact of environmental factors on community participation of persons with an intellectual disability: a systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(1), 54-64.

Wang, H. Y. et Berg, C. (2014). Participation of young adults with high-functioning autism in Taiwan: a pilot study. *OTJR: occupation, participation and health*, 34(1), 41-51.

Wehman, P., Sima, A. P., Ketchum, J., West, M. D., Chan, F. et Luecking, R. (2015). Predictors of successful transition from school to employment for youth with disabilities. *Journal of occupational rehabilitation*, 25(2), 323-334.

ANNEXE E. GUIDE D'ENTREVUE



Entrevue individuelle semi-dirigée menée dans le cadre de la maîtrise en adaptation scolaire et sociale par Stéphanie Lefebvre

Directeur : Jean-Claude Kalubi-Lukusa

Codirectrice : Sylvie Normandeau

Date et heure de la rencontre :

But de la rencontre :

Le but de cette rencontre est de discuter avec vous des stratégies d'accompagnement mises en place en salle de classe auprès de l'ÉHDAA et visant à développer sa participation sociale en vue de favoriser sa transition de l'école vers la vie active. Sachez que toutes les réponses seront jugées comme étant significatives. Aucune réponse n'est bonne ou mauvaise, le but n'étant pas de porter un jugement sur votre travail. Soyez également assuré que votre identité demeurera confidentielle.

Les stratégies d'accompagnement mises en place par la personne enseignante pour développer la participation sociale de l'élève en vue de favoriser sa transition de l'école vers la vie active (TÉVA)

DÉFINITION D'UNE TRANSITION

1. Avez-vous déjà personnellement vécu une transition?

Pouvez-vous m'en parler?

2. Quels liens pouvez-vous faire entre ce que vous avez vécu et ce qu'auront à vivre vos élèves à la fin de leur scolarisation?

3. Avez-vous des exemples d'élèves qui ont vécu la transition école vie active ou qui vous en ont parlé?

FACILITATEURS À LA TRANSITION

4. Qu'est-ce qui a bien fonctionné pour eux?

4.1 Au niveau personnel

4.2 Au niveau familial

4.3 Au niveau environnemental

OBSTACLES À LA TRANSITION

5. Qu'est-ce qui a été difficile pour eux?

5.1 Au niveau personnel

5.2 Au niveau familial

5.3 Au niveau environnemental

RÔLE DES ACTEURS CLÉS ET STRATÉGIES MISES EN PLACE

6. Qu'est-ce qui a été tenté pour les aider?
7. Est-ce qu'il y a des gens qui ont joué un rôle quelconque dans cette transition ?
8. Qu'est-ce que vous vous pouvez faire pour les aider?
9. Quelles sont les stratégies d'accompagnement que vous pouvez envisager?

EFFETS SUR LA PARTICIPATION SOCIALE

10. Quels sont les effets anticipés de ces stratégies pour la réussite de leur vie future?

ANNEXE F. LISTE DES 63 RÉFÉRENCES HIÉRARCHISÉES

- Sobel, H. (2018). *A Qualitative Exploration of the Experiences of General Education Teachers in the Transition Planning Process* (Thèse de doctorat inédite). Université McGill, Montréal, Canada.
- Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), *Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités* (p. 86-117). Québec, Canada : Livres en Ligne du CRIRES.
- Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M. H., et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 23-52.
- Martin-Roy, S. et Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. *Initio, Revue sur l'éducation et la vie au travail*, 6, 31-51.
- Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. et Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance en difficulté*, 4, 53-102.
- Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale des jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la

- fin de la scolarisation. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(2), 155-179.
- Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. *Psychology in the Schools*, 49(10), 988-1000.
- Test, D. W., Smith, L. E. et Carter, E. W. (2014). Equipping youth with autism spectrum disorders for adulthood: Promoting rigor, relevance, and relationships. *Remedial and Special Education*, 35(2), 80-90.
- Park, Y. Y. (2008). Transition Services for High School Students with Disabilities: Perspectives of Special Education Teachers. *Exceptionality Education International*, 18(3), 95-111.
- Higgins, K. K., Koch, L. C., Boughfman, E. M. et Vierstra, C. (2008). School-to-work transition and Asperger syndrome. *Work*, 31(3), 291-298.
- Rojewski, J. W. (1992). Key components of model transition services for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 15(2), 135-150.
- Benz, M. R., Lindstrom, L. et Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66(4), 509-529.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Richter, S. M., White, J., Mazzotti, V., Walker, A. R., ... et Kortering, L. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 115-128.

- Lindstrom, L., Paskey, J., Dickinson, J., Doren, B., Zane, C. et Johnson, P. (2007). Voices from the Field: Recommended Transition Strategies for Students and School Staff. *Journal for Vocational Special Needs Education, 29*(2), 4-15.
- Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment, and civic pursuits. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 7*(2), 84-90.
- Letscher, S., Jolicoeur, E., Point, M., Milot, É., Beaupré, P. et Julien-Gauthier, F. (2019). Obstacles et facilitateurs à l'inclusion et à la participation sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles. *Revue des sciences de l'éducation, 45*(2), 1-26.
- Benz, M. R., Yovanoff, P. et Doren, B. (1997). School-to-work components that predict postschool success for students with and without disabilities. *Exceptional children, 63*(2), 151-165.
- Croteau, C., Morin, C., Tessier, A., McMahon-Morin, P., Le Dorze, G. et Bergeron-Morin, L. (2017). Facteurs environnementaux influençant la participation sociale d'élèves présentant un trouble primaire du langage. *Enfance en difficulté, 5*, 131-161.
- Bourdon, S., Lessard, A. et Baril, D. (2015). *Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour les élèves avec handicap*. Rapport de recherche déposé au Comité régional TEVA Estrie. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. Université de Sherbrooke.
- Boutin, M. (2012). *L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle*. [Essai de maîtrise, Université Laval].

- Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. *Psychology in the Schools*, 50(9), 888-898.
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B. et Owens, L. A. (2010). Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(1), 13-24.
- Ju, S., Zhang, D. et Pacha, J. (2012). Employability skills valued by employers as important for entry-level employees with and without disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(1), 29-38.
- Agran, M., Hughes, C., Thoma, C. A. et Scott, L. A. (2016). Employment social skills: What skills are really valued?. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(2), 111-120.
- Martin-Roy, S., Julien-Gauthier, F. et Jourdan-Ionescu, C. (2020) Stratégies favorisant la résilience des élèves ayant une déficience intellectuelle lors de la transition de l'école à la vie active. Dans S. Ionescu et H. Mazurek (dir.), *Pratiques basées sur la résilience : actes du 4^{ème} Congrès Mondial sur la Résilience* (p. 469-476). Marseille : Aix Marseille Université, Institut de Recherche pour le Développement.
- Hendricks, D. R. et Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 24(2), 77-88.

- Cobb, R. B. et Alwell, M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 70-81.
- Martin-Roy, S. (2019). *Étude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l'école à la vie active*. (Thèse de doctorat), Université Laval, Québec.
- Ruel, J., Moreau, A. C. et Julien-Gauthier, F. (2015). Des pratiques à privilégier pour une transition vers la vie adulte de qualité. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 30-36.
- Martin-Roy, S. (s.d.) Soutenir la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle dans le cadre de la TÉVA (transition école-vie active). *Revue de l'Observatoire en inclusion sociale : magazine partenarial scientifique et professionnel*.
- Paquin-Forest, M. (2019). *La transition de l'école à la vie active des élèves présentant une déficience intellectuelle légère ayant complété la formation préparatoire au travail* (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bouchand, J. (2013). L'intégration sociale et professionnelle des personnes avec déficience intellectuelle : la place centrale des compétences adaptatives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 63, 167-184.
- Matthews, N. L., Smith, C. J., Pollard, E., Ober-Reynolds, S., Kirwan, J. et Malligo, A. (2015). Adaptive functioning in autism spectrum disorder during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2349-2360.

- Beaudoin, R. et Raymond, É. (2016). S'éduquer ensemble à la citoyenneté: des principes d'intervention pour soutenir la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle. *Service social*, 62(2), 15-32.
- Jacquet, A., Jacques, C. et Chrétien, M. (2019). Des ateliers pour favoriser l'intégration socioprofessionnelle d'adultes autistes : une étude pilote. *Annales médico-psychologiques*, 177, 142-148.
- Broderick, C., Caswell, R., Gregory, S., Marzolini, S. et Wilson, O. (2002). 'Can i join the Club?' A Social Integration Scheme for Adolescents with Asperger Syndrome. *Autism*, 6(4), 427-431.
- Wehman, P., Sima, A. P., Ketchum, J., West, M. D., Chan, F. et Luecking, R. (2015). Predictors of successful transition from school to employment for youth with disabilities. *Journal of occupational rehabilitation*, 25(2), 323-334.
- Chiang, H. M., Cheung, Y. K., Li, H. et Tsai, L. Y. (2013). Factors associated with participation in employment for high school leavers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(8), 1832-1842.
- Carter, E. W., Austin, D. et Trainor, A. A. (2011). Factors associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(4), 233-247.
- Carter, E. W., Austin, D. et Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of disability policy studies*, 23(1), 50-63.

- Orsmond, G. I., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Sterzing, P. R. et Anderson, K. A. (2013). Social participation among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(11), 2710-2719.
- Myers, E., Davis, B. E., Stobbe, G. et Bjornson, K. (2015). Community and social participation among individuals with autism spectrum disorder transitioning to adulthood. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(8), 2373-2381.
- Gouvernement du Québec (2009). *À part entière: pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique sociale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*, Québec, Office des personnes handicapées du Québec.
- Verdonschot, M. M., De Witte, L. P., Reichrath, E., Buntinx, W. H. E. et Curfs, L. M. G. (2009). Impact of environmental factors on community participation of persons with an intellectual disability: a systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(1), 54-64.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience?. *Empan*, (3), 30-39.
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163-186.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Gagnon, M. et Milot, É. (2018). Points de vue des adultes présentant un trouble du spectre de l'autisme à l'égard de leur participation sociale. *Revue de psychoéducation*, 47(2), 289-311.

- Guerdan, V., Belet, C., Corthesy, C., Jaccottet, A. et Gigon, V. (2013). La CIF-EA : Une approche pertinente pour évaluer l'impact de l'environnement sur la participation des élèves ? *ALTER, Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(1), 3–19
- Hillier, A., Campbell, H., Mastriani, K., Izzo, M. V., Kool-Tucker, A. K., Cherry, L. et Beversdorf, D. Q. (2007). Two-year evaluation of a vocational support program for adults on the autism spectrum. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(1), 35-47.
- Orsmond, G. I., Krauss, M. W. et Seltzer, M. M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(3), 245-256.
- Bottema-Beutel, K. et Li, Z. (2015). Adolescent judgments and reasoning about the failure to include peers with social disabilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(6), 1873-1886.
- Boucher, N., Schmouth, M. È., Lizotte, A. A., Tétréault, S., Côté, J. et Couture, M. (2016). Soutien à la transition vers la vie adulte: étude exploratoire auprès de jeunes présentant une déficience physique. *Service social*, 62(2), 114-130.
- Martin-Roy, S., Julien-Gauthier, F. et Jourdan-Ionescu, C. (2018). La résilience des élèves ayant une déficience intellectuelle lors de la transition de l'école à la vie active. Dans C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, É. Kimessoukié-Ossolomo, F. Julien-Gauthier (dir.), *Résilience et culture, culture de la résilience*. (p. 622-631). Québec, QC. Livres en ligne du CRIRES.
- Martin-Roy, S., Julien-Gauthier, F. et Jourdan-Ionescu, C. (2014). Favoriser la résilience des élèves ayant une déficience intellectuelle lors de la transition de l'école à la vie active. Dans

- F. Julien-Gauthier, C. Jourdan-Ionescu (dir.), *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation*. (p. 64-67). Québec, QC : Livres en ligne du CRIRES.
- St-Georges, J., Julien-Gauthier, F., Gascon, H. et Letscher, S. (2018). L'insertion socioprofessionnelle en déficience intellectuelle: un parcours axé sur la résilience. Dans C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, É. Kimessoukié-Ossolomo et F. Julien-Gauthier (dir.), *Résilience et culture, culture de la résilience*. (p. 622-631). Québec, QC. Livres en ligne du CRIRES.
- Wang, H. Y. et Berg, C. (2014). Participation of young adults with high-functioning autism in Taiwan: a pilot study. *OTJR: occupation, participation and health*, 34(1), 41-51.
- Liptak, G. S., Kennedy, J. A. et Dosa, N. P. (2011). Social participation in a nationally representative sample of older youth and young adults with autism. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32(4), 277-283.
- Eisenman, L. T. (2001). Conceptualizing the contribution of career-oriented schooling to self-determination. *Career development for exceptional individuals*, 24(1), 3-17
- Desmarais, C., Brisson, J., Sirois, K., Maltais, D. et Duchesne, L. (2018). Chapitre 3: Promouvoir la participation sociale des enfants et adolescents. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), *Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités* (p. 51-71). Québec, Canada : Livres en Ligne du CRIRES.
- Arsenault, M., Goupil, G. et Poirier, N. (2016). Perceptions de la transition vers la vie adulte d'adolescents et de jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 45(1), 25-40.

- Brock, M. E., Huber, H. B., Carter, E. W., Juarez, A. P. et Warren, Z. E. (2014). Statewide assessment of professional development needs related to educating students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(2), 67-79.
- Chambers, D., Rabren, K. et Dunn, C. (2009). A comparison of transition from high school to adult life of students with and without disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*(1), 42-52.
- Alwell, M., et Cobb, B. (2009). Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*(2), 82-93.

**ANNEXE G. PRÉSENTATION DES 25 RÉFÉRENCES CHOISIES POUR LA CONCEPTION DES FICHES DE
LECTURE**

Liste des références			
Références		Thèmes	Types de textes
1.	Sobel, H. (2018). <i>A Qualitative Exploration of the Experiences of General Education Teachers in the Transition Planning Process</i> (Thèse de doctorat inédite). Université McGill, Montréal, Canada.	Modèle de Bronfenbrenner : modèle de développement humain, modèles de transition, prédicteurs d'emploi postsecondaire, rôle de l'enseignant, influence de l'enseignant sur la transition, professionnels, compétences nécessaires dans la transition, obstacles et facilitateurs à la transition, stratégies	Thèse
2.	Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), <i>Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités</i> (p. 86-117). Québec, Canada : Livres en Ligne du CRIRES.	Participation sociale, résilience, incapacités intellectuelles, défis de la transition de l'école à la vie active, facteurs de risque, stratégies de résilience assistée	Article théorique
3.	Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M. H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. <i>Revue de psychoéducation</i> , 47(1), 23-52.	Participation sociale, résilience, facteurs de risque, facteurs de protection, pratiques éducatives, trouble du spectre de l'autisme	Revue systématique
4.	Martin-Roy, S. et Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la	Transition de l'école à la vie active, participation sociale, résilience, accompagnement, incapacités	Article théorique

	transition de l'école à la vie active. <i>Initio, Revue sur l'éducation et la vie au travail</i> , 6, 31-51.	intellectuelles, facteurs de risque, stratégies, insertion professionnelle	
5.	Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. et Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. <i>Enfance en difficulté</i> , 4, 53-102.	Transition de l'école à la vie active, facteurs de risque, résilience, difficultés vécues lors de la transition, stratégies, déficience intellectuelle	Étude qualitative
6.	Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale des jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. <i>Revue internationale de communication et de socialisation</i> , 3(2), 155-179.	Transition de l'école à la vie active, déficience intellectuelle, résilience, participation sociale, défis transition de l'école à la vie active, stratégies	Étude qualitative
7.	Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. <i>Psychology in the Schools</i> , 49(10), 988-1000.	Transition de l'école à la vie active, Facteurs de risque, stratégies, trouble du spectre de l'autisme, syndrome Asperger	Article théorique
8.	Test, D. W., Smith, L. E. et Carter, E. W. (2014). Equipping youth with autism spectrum disorders for adulthood: Promoting rigor, relevance, and relationships. <i>Remedial and Special Education</i> , 35(2), 80-90.	Transition de l'école à la vie active, description de la participation sociale des élèves lors de la transition, facteurs de risque, stratégies	Article théorique
9.	Park, Y. Y. (2008). Transition Services for High School Students with Disabilities: Perspectives of Special Education Teachers. <i>Exceptionality Education International</i> , 18(3), 95-111.	Transition de l'école à la vie active, perspective des enseignants, pratiques, obstacles, rôle des enseignants	Étude qualitative
10.	Higgins, K. K., Koch, L. C., Boughfman, E. M. et Vierstra, C. (2008). School-to-work transition and Asperger syndrome. <i>Work</i> , 31(3), 291-298.	Transition de l'école au travail, Asperger, facteurs de risque, stratégies	Article théorique

11.	Rojewski, J. W. (1992). Key components of model transition services for students with learning disabilities. <i>Learning Disability Quarterly</i> , 15(2), 135-150.	Transition de l'école à la vie active, facteurs de risque, stratégies, troubles d'apprentissage	Revue systématique
12.	Benz, M. R., Lindstrom, L. et Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. <i>Exceptional Children</i> , 66(4), 509-529.	Stratégies, rôle de l'enseignant, obstacles, élèves avec incapacités	Étude mixte
13.	Test, D. W., Fowler, C. H., Richter, S. M., White, J., Mazzotti, V., Walker, A. R., ... et Kortering, L. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i> , 32(2), 115-128.	Transition de l'école à la vie active, stratégies	Métaanalyse
14.	Landmark, L. J., Ju, S. et Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i> , 33(3), 165-176.	Transition de l'école à la vie active, stratégies, incapacités	Métasynthèse
15.	Lindstrom, L., Paskey, J., Dickinson, J., Doren, B., Zane, C. et Johnson, P. (2007). Voices from the Field: Recommended Transition Strategies for Students and School Staff. <i>Journal for Vocational Special Needs Education</i> , 29(2), 4-15.	Transition de l'école à la vie active, élèves handicapés, stratégies	Étude mixte
16.	Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment, and civic pursuits. <i>Mental retardation and developmental disabilities research reviews</i> , 7(2), 84-90.	Transition de l'école à la vie adulte, stratégies	Article théorique
17.	Letscher, S., Jolicoeur, E., Point, M., Milot, É., Beaupré, P. et Julien-Gauthier, F. (2019). Obstacles et facilitateurs à l'inclusion et à la participation sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 45(2), 1-26.	Inclusion, participation sociale, obstacles et facilitateurs, incapacités intellectuelles	Étude qualitative

18.	Benz, M. R., Yovanoff, P. et Doren, B. (1997). School-to-work components that predict postschool success for students with and without disabilities. <i>Exceptional children</i> , 63(2), 151-165.	Transition de l'école au travail, prédicteurs d'emploi, stratégies, élèves avec ou sans incapacités	Étude quantitative
19.	Croteau, C., Morin, C., Tessier, A., McMahon-Morin, P., Le Dorze, G. et Bergeron-Morin, L. (2017). Facteurs environnementaux influençant la participation sociale d'élèves présentant un trouble primaire du langage. <i>Enfance en difficulté</i> , 5, 131-161.	Obstacles, facilitateurs, participation sociale, trouble primaire du langage	Étude quantitative
20.	Bourdon, S., Lessard, A. et Baril, D. (2015). <i>Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour les élèves avec handicap</i> . Rapport de recherche déposé au Comité régional TEVA Estrie. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. Université de Sherbrooke.	Démarche de soutien à la transition école-vie adulte, obstacles, facilitateurs, stratégies, élèves avec handicap	Rapport de recherche
21.	Boutin, M. (2012). <i>L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle</i> . [Essai de maîtrise, Université Laval].	Insertion socioprofessionnelle, orientation, développement vocationnel, carrière, obstacles, interventions, déficience intellectuelle	Essai
22.	Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. <i>Psychology in the Schools</i> , 50(9), 888-898.	Insertion sociale, insertion communautaire, inclusion, participation sociale, stratégies, trouble du spectre de l'autisme	Article théorique
23.	Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B. et Owens, L. A. (2010). Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i> , 33(1), 13-24.	Transition école-travail, développement vocationnel, obstacles	Étude quantitative

24.	Ju, S., Zhang, D. et Pacha, J. (2012). Employability skills valued by employers as important for entry-level employees with and without disabilities. <i>Career Development and Transition for Exceptional Individuals</i> , 35(1), 29-38.	Développement de carrière, compétences, handicapés et non handicapés	Étude quantitative
25.	Agran, M., Hughes, C., Thoma, C. A. et Scott, L. A. (2016). Employment social skills: What skills are really valued?. <i>Career Development and Transition for Exceptional Individuals</i> , 39(2), 111-120.	Développement de carrière, compétences sociales, handicapés	Étude quantitative

ANNEXE H. TABLEAU DE RECENSION DES STRATÉGIES

STRATÉGIES	RÉFÉRENCES
FAIRE ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES SOCIALES ET COMMUNICATIONNELLES	Agran, M., Hugues, C.A. et Scott, L.A. (2016). Employment social skills: What skills are really valued?. <i>Career Development and Transition for Exceptional Individuals</i> , 39 (2), 111-120.
	Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. <i>Psychology in the Schools</i> , 50(9), 888-898.
	Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment and civic pursuits. <i>Mental retardation and developmental disabilities research reviews</i> , 7(2), 84-90.
	Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), <i>Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités</i> (p. 86-117). Livres en Ligne du CRIRES.
	Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. et Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. <i>Enfance en difficulté</i> , 4, 53-102.
	Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. <i>Psychology in the Schools</i> , 49(10), 988-1000.
	Letscher, S., Jolicoeur, E., Point, M., Milot, É., Beaupré, P. et Julien-Gauthier, F. (2019). Obstacles et facilitateurs à l'inclusion et à la participation sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 45(2), 1-26.
	Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M.H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. <i>Revue de psychoéducation</i> , 47(1), 23-53.
	Sobel, H. (2018). <i>A Qualitative Exploration of the Experiences of General Education Teachers in the Transition Planning Process</i> [Thèse de doctorat inédite]. Université McGill.
	Benz, M.R., Lindstrom, L. et Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of student perspectives. <i>Exceptional Children</i> , 66(4), 509-529.

FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION	Higgins, K. K., Koch, L. C., Boughfman, E. M. et Vierstra, C. (2008). School-to-work transition and Asperger syndrome. <i>Work</i> , 31(3), 291-298.
	Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment, and civic pursuits. <i>Mental retardation and developmental disabilities research reviews</i> , 7(2), 84-90.
	Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), <i>Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités</i> (p. 86-117). Livres en Ligne du CRIRES.
	Landmark, L. J., Ju, S. et Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i> , 33(3), 165-176.
	Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. <i>Psychology in the Schools</i> , 49(10), 988-1000.
	Lindstrom, L., Paskey, J. Dickinson, J., Doren, B., Zane, C. et Johnson, P. (2007). Voices from the Field: Recommended Transition Strategies for Students and School Staff. <i>Journal for Vocational Special Needs Education</i> , 29(2), 4-15.
	Martin-Roy, S. (2019). <i>Étude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l'école à la vie active</i> . (Thèse de doctorat, Université Laval).
	Park, Y. Y. (2008). Transition Services for High School Students with Disabilities: Perspectives of Special Education Teachers. <i>Exceptionality Education International</i> , 18(3), 95-111.
	Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M.H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. <i>Revue de psychoéducation</i> , 47(1), 23-53.
	Sobel, H. (2018). <i>A Qualitative Exploration of the Experiences of General Education Teachers in the Transition Planning Process</i> [Thèse de doctorat inédite]. Université McGill.
	Test, D.W., Smith, L.E. et Carter, E.W. (2014). Equipping youth with autism spectrum disorders for adulthood: Promoting rigor, relevance and relationships. <i>Remedial and Special Education</i> , 35(2), 80-90.
	Benz, M.R., Yovanoff, P. et Doren, B. (1997) School-to-word components that predict postschool success for students with and without disabilities. <i>Exceptional children</i> , 63(2), 151-165.

OFFRIR UNE DÉMARCHE D'ORIENTATION SOCIOPROFESSIONNELLE	Bourdon, S., Lessard, A. et Baril, D. (2015). <i>Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour les élèves avec handicap</i> . Rapport de recherche déposé au Comité régional TEVA Estrie. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. Université de Sherbrooke.
	Boutin, M. (2012). <i>L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle</i> . [Essai de maîtrise, Université Laval].
	Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B. et Owens, L. A. (2010). Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i> , 33(1), 13-24.
	Higgins, K. K., Koch, L. C., Boughfman, E. M. et Vierstra, C. (2008). School-to-work transition and Asperger syndrome. <i>Work</i> , 31(3), 291-298.
	Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale des jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. <i>Revue internationale de communication et de socialisation</i> , 3(2), 155-179.
	Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. et Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. <i>Enfance en difficulté</i> , 4, 53-102.
	Landmark, L. J., Ju, S. et Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i> , 33(3), 165-176.
	Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. <i>Psychology in the Schools</i> , 49(10), 988-1000.
	Martin-Roy, S. et Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. <i>Initio, Revue sur l'éducation et la vie au travail</i> , 6, 31-51.
	Rojewski, J.W.(1992). Key components of model transition services for students with learning disabilities. <i>Learning Disability Quarterly</i> , 15(2), 135-150.
Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M. H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. <i>Revue de psychoéducation</i> , 47(1), 23-52.	

MULTIPLIER LES OCCASIONS DE PARTICIPER ET DE S'ENGAGER DANS SA COLLECTIVITÉ	Benz, M.R., Lindstrom, L. et Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of student perspectives. <i>Exceptional Children</i> , 66(4), 509-529).
	Benz, M.R., Yovanoff, P. et Doren, B. (1997) School-to-word components that predict postschool success for students with and without disabilities. <i>Exceptional children</i> , 63(2), 151-165.
	Boutin, M. (2012). L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle. [Essai de maîtrise, Université Laval].
	Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. <i>Psychology in the Schools</i> , 50(9), 888-898.
	Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B. et Owens, L. A. (2010). Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i> , 33(1), 13-24.
	Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale des jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. <i>Revue internationale de communication et de socialisation</i> , 3(2), 155-179.
	Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. et Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. <i>Enfance en difficulté</i> , 4, 53-102
	Landmark, L. J., Ju, S. et Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i> , 33(3), 165-176.
	Lindstrom, L., Paskey, J. Dickinson, J., Doren, B., Zane, C. et Johnson, P. (2007). Voices from the Field: Recommended Transition Strategies for Students and School Staff. <i>Journal for Vocational Special Needs Education</i> , 29(2), 4-15.
	Park, Y. Y. (2008). Transition Services for High School Students with Disabilities: Perspectives of Special Education Teachers. <i>Exceptionality Education International</i> , 18(3), 95-11.
AIDER L'ÉLÈVE À DÉVELOPPER SON RÉSEAU	Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. <i>Psychology in the Schools</i> , 50(9), 888-898.
	Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale des jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. <i>Revue internationale de communication et de socialisation</i> , 3(2), 155-179.

	<p>Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. et Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. <i>Enfance en difficulté</i>, 4, 53-102.</p>
	<p>Martin-Roy, S. et Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. <i>Initio, Revue sur l'éducation et la vie au travail</i>, 6, 31-51.</p>
	<p>Test, D.W., Smith, L.E. et Carter, E.W. (2014). Equipping youth with autism spectrum disorders for adulthood: Promoting rigor, relevance and relationships. <i>Remedial and Special Education</i>, 35(2), 80-90.</p>
OFFRIR UNE ÉDUCATION RIGoureuse ET INDIVIDUALISÉE	<p>Agran, M., Hugues, C.A., et Scott, L.A. (2016). Employment social skills: What skills are really valued?. <i>Career Development and Transition for Exceptional Individuals</i>, 39 (2), 111-120.</p>
	<p>Benz, M.R., Lindstrom, L. et Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of student perspectives. <i>Exceptional Children</i>, 66(4), 509-529.</p>
	<p>Benz, M.R., Yovanoff, P. et Doren, B. (1997) School-to-word components that predict postschool success for students with and without disabilities. <i>Exceptional children</i>, 63(2), 151-165.</p>
	<p>Bourdon, S., Lessard, A. et Baril, D. (2015). <i>Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour les élèves avec handicap</i>. Rapport de recherche déposé au Comité régional TEVA Estrie. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. Université de Sherbrooke.</p>
	<p>Boutin, M. (2012). <i>L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle</i>. [Essai de maîtrise, Université Laval].</p>
	<p>Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. <i>Psychology in the Schools</i>, 50(9), 888-898.</p>
	<p>Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B. et Owens, L. A. (2010). Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i>, 33(1), 13-24.</p>
	<p>Higgins, K. K., Koch, L. C., Boughfman, E. M. et Vierstra, C. (2008). School-to-work transition and Asperger syndrome. <i>Work</i>, 31(3), 291-298.</p>
	<p>Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment and civic pursuits. <i>Mental retardation and developmental disabilities research reviews</i>, 7(2), 84-90.</p>

	<p>Ju, S., Zhang, D. et Pacha, J. (2012). Employability skills valued by employers as important for entry-level employees with and without disabilities. <i>Career Development and Transition for Exceptional Individuals</i>, 35(1), 29-38.</p>
	<p>Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), <i>Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités</i> (p. 86-117). Livres en Ligne du CRIRES.</p>
	<p>Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale des jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. <i>Revue internationale de communication et de socialisation</i>, 3(2), 155-179.</p>
	<p>Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. et Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. <i>Enfance en difficulté</i>, 4, 53-102.</p>
	<p>Landmark, L. J., Ju, S. et Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i>, 33(3), 165-176.</p>
	<p>Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. <i>Psychology in the Schools</i>, 49(10), 988-1000.</p>
	<p>Letscher, S., Jolicoeur, E., Point, M., Milot, É., Beaupré, P. et Julien-Gauthier, F. (2019). Obstacles et facilitateurs à l'inclusion et à la participation sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles. <i>Revue des sciences de l'éducation</i>, 45(2), 1-26</p>
	<p>Lindstrom, L., Paskey, J. Dickinson, J., Doren, B., Zane, C. et Johnson, P. (2007). Voices from the Field: Recommended Transition Strategies for Students and School Staff. <i>Journal for Vocational Special Needs Education</i>, 29(2), 4-15.</p>
	<p>Martin-Roy, S. et Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. <i>Initio, Revue sur l'éducation et la vie au travail</i>, 6, 31-51.</p>
	<p>Rojewski, J.W.(1992). Key components of model transition services for students with learning disabilities. <i>Learning Disability Quarterly</i>, 15(2), 135-150.</p>
	<p>Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M. H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. <i>Revue de psychoéducation</i>, 47(1), 23-52.</p>

	Sobel, H. (2018). <i>A Qualitative Exploration of the Experiences of General Education Teachers in the Transition Planning Process</i> [Thèse de doctorat inédite]. Université McGill
	Test, D.W., Smith, L.E. et Carter, E.W. (2014). Equipping youth with autism spectrum disorders for adulthood: Promoting rigor, relevance and relationships. <i>Remedial and Special Education</i> , 35(2), 80-90.
	Test, D.W., Fowler, C.H., Richter, S.M., White, J., Mazzotti, V., Walker, A.R, ... et Kortering, L. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. <i>Career development for Exceptional Individuals</i> , 32(2), 115-128.

ANNEXE I. TABLEAU DE RECENSION DES MOYENS

STRATÉGIES	MOYENS	RÉFÉRENCES
FAIRE ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES SOCIALES ET COMMUNICATIONNELLES	Expériences dans la collectivité	<p>Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment, and civic pursuits. <i>Mental retardation and developmental disabilities research reviews</i>, 7(2), 84-90.</p> <p>Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. <i>Psychology in the Schools</i>, 49(10), 988-1000.</p> <p>Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M. H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. <i>Revue de psychoéducation</i>, 47(1), 23-52.</p>
	Collaborer avec les différents milieux de vie	<p>Agran, M., Hugues, C.A. et Scott, L.A. (2016). Employment social skills: What skills are really valued?. <i>Career Development and Transition for Exceptional Individuals</i>, 39 (2), 111-120.</p> <p>Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. <i>Psychology in the Schools</i>, 50(9), 888-898.</p>
	Enseigner le développement des habiletés sociales	<p>Agran, M., Hugues, C.A. et Scott, L.A. (2016). Employment social skills: What skills are really valued?. <i>Career Development and Transition for Exceptional Individuals</i>, 39 (2), 111-120.</p> <p>Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment, and civic pursuits. <i>Mental retardation and developmental disabilities research reviews</i>, 7(2), 84-90.</p>

		<p>Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), <i>Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités</i> (p. 86-117). Livres en Ligne du CRIRES.</p> <p>Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M. H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. <i>Revue de psychoéducation</i>, 47(1), 23-52.</p>
	Entretenir un climat de classe favorable aux interactions sociales	Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. <i>Psychology in the Schools</i> , 50(9), 888-898.
	Mener une campagne de sensibilisation auprès des pairs	Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. <i>Psychology in the Schools</i> , 50(9), 888-898.
FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION	Évaluer les capacités d'autodétermination des élèves	Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. <i>Psychology in the Schools</i> , 49(10), 988-1000.
	Enseigner les compétences d'autodétermination	Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. <i>Psychology in the Schools</i> , 49(10), 988-1000.
	Proposer une formation à l'autodétermination	Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), <i>Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités</i> (p. 86-117). Livres en Ligne du CRIRES.
	Offrir des choix et laisser les élèves prendre des décisions	Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment, and civic pursuits. <i>Mental retardation and developmental disabilities research reviews</i> , 7(2), 84-90.

	Pratiquer l'autodétermination dans des contextes signifiants	Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. <i>Psychology in the Schools</i> , 49(10), 988-1000.
	Faire participer l'élève à la planification de sa transition de l'école vers la vie active	Sobel, H. (2018). <i>A Qualitative Exploration of the Experiences of General Education Teachers in the Transition Planning Process</i> [Thèse de doctorat inédite]. Université McGill.
OFFRIR À L'ÉLÈVE UNE DÉMARCHE D'ORIENTATION SOCIOPROFESSIONNELLE	Organiser une rencontre avec l'élève et ses parents pour établir un lien de confiance	Boutin, M. (2012). <i>L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle</i> . [Essai de maîtrise, Université Laval].
	Se renseigner sur l'élève et sur ses objectifs	Boutin, M. (2012). <i>L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle</i> . [Essai de maîtrise, Université Laval].
	Procéder à l'évaluation du profil de l'élève	Boutin, M. (2012). <i>L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle</i> . [Essai de maîtrise, Université Laval]. Rojewski, J.W.(1992). Key components of model transition services for students with learning disabilities. <i>Learning Disability Quarterly</i> , 15(2), 135-150.
	Offrir l'occasion à l'élève d'explorer les possibilités qui s'offrent à lui	Boutin, M. (2012). <i>L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle</i> . [Essai de maîtrise, Université Laval]. Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B. et Owens, L. A. (2010). Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i> , 33(1), 13-24. Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale des jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. <i>Revue internationale de communication et de socialisation</i> , 3(2), 155-179.

	<p>Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. <i>Psychology in the Schools, 49</i>(10), 988-1000.</p> <p>Martin-Roy, S. et Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. <i>Initio, Revue sur l'éducation et la vie au travail, 6</i>, 31-51.</p> <p>Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M. H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. <i>Revue de psychoéducation, 47</i>(1), 23-52.</p>
Aider l'élève dans sa prise de décision	Boutin, M. (2012). <i>L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle</i> . [Essai de maîtrise, Université Laval].
Soutenir l'élève dans l'atteinte de son objectif	Boutin, M. (2012). <i>L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle</i> . [Essai de maîtrise, Université Laval].
Faire apprendre les compétences de base en recherche d'emploi	Higgins, K. K., Koch, L. C., Boughfman, E. M. et Vierstra, C. (2008). School-to-work transition and Asperger syndrome. <i>Work, 31</i> (3), 291-298.
Apprendre à l'élève à s'exprimer sur son handicap ou son trouble et à demander les adaptations nécessaires	Higgins, K. K., Koch, L. C., Boughfman, E. M. et Vierstra, C. (2008). School-to-work transition and Asperger syndrome. <i>Work, 31</i> (3), 291-298.
Élaborer un portfolio avec l'élève	<p>Boutin, M. (2012). <i>L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle</i>. [Essai de maîtrise, Université Laval].</p> <p>Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale des jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. <i>Revue internationale de communication et de socialisation, 3</i>(2), 155-179.</p>

MULTIPLIER LES OCCASIONS DE PARTICIPER ET DE S'ENGAGER DANS SA COLLECTIVITÉ	Proposer des expériences en milieu de travail	Sobel, H. (2018). <i>A Qualitative Exploration of the Experiences of General Education Teachers in the Transition Planning Process</i> [Thèse de doctorat inédite]. Université McGill.
	Offrir des expériences de bénévolat	Boutin, M. (2012). <i>L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle</i> . [Essai de maîtrise, Université Laval].
	Faire participer l'élève à des activités de loisirs	Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. <i>Psychology in the Schools</i> , 50(9), 888-898.
	Faire visiter des milieux d'éducation postsecondaire	Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale des jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. <i>Revue internationale de communication et de socialisation</i> , 3(2), 155-179.
	Faire participer l'élève à des activités dans des entreprises adaptées	Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale des jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. <i>Revue internationale de communication et de socialisation</i> , 3(2), 155-179.
	Faire participer l'élève à des activités artistiques créatives	Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale des jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. <i>Revue internationale de communication et de socialisation</i> , 3(2), 155-179.
AIDER L'ÉLÈVE À DÉVELOPPER SON RÉSEAU	Évaluer le réseau de soutien social de l'élève	<p>Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Legendre, M. P. (2013). La résilience assistée en déficience intellectuelle. Dans <i>Communication présentée au Colloque international sur la résilience: conceptualisation, évaluation et intervention</i>.</p> <p>Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), <i>Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités</i> (p. 86-117). Livres en Ligne du CRIRES.</p>

	<p>Élaborer un carnet d'adresses avec l'élève</p>	<p>Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. et Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. <i>Enfance en difficulté</i>, 4, 53-102.</p>
	<p>Enseigner à l'élève à utiliser divers médias électroniques</p>	<p>Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), <i>Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités</i> (p. 86-117). Livres en Ligne du CRIRES.</p>
	<p>Créer une cartographie des ressources présentes autour de l'élève</p>	<p>Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. <i>Psychology in the Schools</i>, 50(9), 888-898.</p> <p>Test, D.W., Smith, L.E. et Carter, E.W. (2014). Equipping youth with autism spectrum disorders for adulthood: Promoting rigor, relevance and relationships. <i>Remedial and Special Education</i>, 35(2), 80-90.</p>
<p>OFFRIR UNE ÉDUCATION RIGoureuse ET INDIVIDUALISÉE</p>	<p>Croire au potentiel d'apprentissage de l'élève</p>	<p>Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment, and civic pursuits. <i>Mental retardation and developmental disabilities research reviews</i>, 7(2), 84-90.</p> <p>Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. et Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. <i>Enfance en difficulté</i>, 4, 53-102.</p>
	<p>Offrir un enseignement individualisé à l'élève</p>	<p>Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L., et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. <i>Psychology in the Schools</i>, 50(9), 888-898.</p> <p>Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment, and civic pursuits. <i>Mental retardation and developmental disabilities research reviews</i>, 7(2), 84-90.</p>

		<p>Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. et Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. <i>Enfance en difficulté</i>, 4, 53-102.</p> <p>Lindstrom, L., Paskey, J. Dickinson, J., Doren, B., Zane, C. et Johnson, P. (2007). Voices from the Field: Recommended Transition Strategies for Students and School Staff. <i>Journal for Vocational Special Needs Education</i>, 29(2), 4-15.</p>
	<p>Enseigner les compétences relatives à l'employabilité</p>	<p>Benz, M.R., Lindstrom. et Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of student perspectives. <i>Exceptional Children</i>, 66(4), 509-529).</p> <p>Boutin, M. (2012). <i>L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle</i>. [Essai de maîtrise, Université Laval].</p> <p>Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. <i>Psychology in the Schools</i>, 50(9), 888-898.</p> <p>Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B. et Owens, L. A. (2010). Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i>, 33(1), 13-24.</p> <p>Higgins, K. K., Koch, L. C., Boughfman, E. M. et Vierstra, C. (2008). School-to-work transition and Asperger syndrome. <i>Work</i>, 31(3), 291-298.</p> <p>Ju, S., Zhang, D. et Pacha, J. (2012). Employability skills valued by employers as important for entry-level employees with and without disabilities. <i>Career Development and Transition for Exceptional Individuals</i>, 35(1), 29-38.</p>

		<p>Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale des jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. <i>Revue internationale de communication et de socialisation</i>, 3(2), 155-179.</p> <p>Landmark, L. J., Ju, S. et Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i>, 33(3), 165-176.</p> <p>Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. <i>Psychology in the Schools</i>, 49(10), 988-1000.</p> <p>Martin-Roy, S. et Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. <i>Initio, Revue sur l'éducation et la vie au travail</i>, 6, 31-51.</p> <p>Rojewski, J.W.(1992). Key components of model transition services for students with learning disabilities. <i>Learning Disability Quarterly</i>, 15(2), 135-150.</p> <p>Sobel, H. (2018). <i>A Qualitative Exploration of the Experiences of General Education Teachers in the Transition Planning Process</i> [Thèse de doctorat inédite]. Université McGill.</p>
	<p>Enseigner les compétences d'autodétermination</p>	<p>Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), <i>Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités</i> (p. 86-117). Livres en Ligne du CRIRES.</p>

		<p>Landmark, L. J., Ju, S. et Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i>, 33(3), 165-176.</p> <p>Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. <i>Psychology in the Schools</i>, 49(10), 988-1000.</p> <p>Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M. H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. <i>Revue de psychoéducation</i>, 47(1), 23-52.</p> <p>Sobel, H. (2018). <i>A Qualitative Exploration of the Experiences of General Education Teachers in the Transition Planning Process</i> [Thèse de doctorat inédite]. Université McGill.</p> <p>Test, D.W., Smith, L.E. et Carter, E.W. (2014). Equipping youth with autism spectrum disorders for adulthood: Promoting rigor, relevance and relationships. <i>Remedial and Special Education</i>, 35(2), 80-90.</p>
	<p>Enseigner les compétences académiques</p>	<p>Benz, M.R., Yovanoff, P. et Doren, B. (1997) School-to-word components that predict postschool success for students with and without disabilities. <i>Exceptional children</i>, 63(2), 151-165.</p> <p>Ju, S., Zhang, D. et Pacha, J. (2012). Employability skills valued by employers as important for entry-level employees with and without disabilities. <i>Career Development and Transition for Exceptional Individuals</i>, 35(1), 29-38.</p> <p>Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier,</p>

		<p>C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), <i>Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités</i> (p. 86-117). Livres en Ligne du CRIRES.</p> <p>Martin-Roy, S. et Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. <i>Initio, Revue sur l'éducation et la vie au travail</i>, 6, 31-51.</p> <p>Sobel, H. (2018). <i>A Qualitative Exploration of the Experiences of General Education Teachers in the Transition Planning Process</i> [Thèse de doctorat inédite]. Université McGill.</p>
	Enseigner les compétences de la vie quotidienne	<p>Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), <i>Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités</i> (p. 86-117). Livres en Ligne du CRIRES.</p> <p>Landmark, L. J., Ju, S. et Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i>, 33(3), 165-176.</p>
	Enseigner des connaissances au sujet du maintien d'une bonne condition physique	<p>Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), <i>Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités</i> (p. 86-117). Livres en Ligne du CRIRES.</p>
	Enseigner les compétences sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication	<p>Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), <i>Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités</i> (p. 86-117). Livres en Ligne du CRIRES.</p>

		<p>Martin-Roy, S. et Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. <i>Initio, Revue sur l'éducation et la vie au travail</i>, 6, 31-51.</p>
	<p>Enseigner les compétences sociales</p>	<p>Agran, M., Hugues, C.A. et Scott, L.A. (2016). Employment social skills: What skills are really valued?. <i>Career Development and Transition for Exceptional Individuals</i>, 39 (2), 111-120.</p> <p>Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. <i>Psychology in the Schools</i>, 50(9), 888-898.</p> <p>Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment, and civic pursuits. <i>Mental retardation and developmental disabilities research reviews</i>, 7(2), 84-90.</p> <p>Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018) Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), <i>Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités</i> (p. 86-117). Livres en Ligne du CRIRES.</p> <p>Landmark, L. J., Ju, S. et Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. <i>Career Development for Exceptional Individuals</i>, 33(3), 165-176.</p> <p>Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. <i>Psychology in the Schools</i>, 49(10), 988-1000.</p> <p>Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M. H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des</p>

		<p>adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. <i>Revue de psychoéducation</i>, 47(1), 23-52.</p> <p>Sobel, H. (2018). <i>A Qualitative Exploration of the Experiences of General Education Teachers in the Transition Planning Process</i> [Thèse de doctorat inédite]. Université McGill.</p> <p>Test, D.W., Fowler, C.H., Richter, S.M., White, J., Mazzotti, V., Walker, A.R, ... et Kortering, L. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. <i>Career development for Exceptional Individuals</i>, 32(2), 115-128.</p>
--	--	---

ANNEXE J. TABLEAU DES RÉSULTATS PAR PARTICIPANT

PARTICIPANT A1

STRATÉGIES	APPLICATION DES STRATÉGIES		MOYENS	APPLICATION DES MOYENS		FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
	OUI	NON		OUI	NON		
FAIRE ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES SOCIALES ET COMMUNICATIONNELLES	X		Faire vivre des expériences dans la collectivité		X	✓ Absence de services de la part de la personne technicienne en éducation spécialisée pour enseigner les compétences sociales et communicationnelles.	
			Collaborer avec les différents milieux de vie de l'élève		X		
			Enseigner le développement des habiletés sociales		X		
			Entretenir un climat de classe favorable aux interactions sociales		X		
			Mener une campagne de sensibilisation auprès des pairs		X		
			Autres : - Favoriser les discussions informelles.		X		

FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION	X	Évaluer les capacités d'autodétermination		X	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manque d'initiative de la part de l'élève; ✓ Faible sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'élève; ✓ Faible connaissance de soi de l'élève; ✓ Faibles compétences d'autodétermination de la part de l'élève; ✓ Anxiété de la part de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Initiative de la part de l'élève; ✓ Bon sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'élève; ✓ Bonne connaissance de soi de l'élève; ✓ Bonnes compétences d'autodétermination de la part de l'élève; ✓ Absence d'anxiété de la part de l'élève.
		Enseigner les compétences d'autodétermination		X		
		Proposer une formation à l'autodétermination		X		
		Offrir des choix et laisser l'élève prendre une décision		X		
		Pratiquer l'autodétermination dans des contextes signifiants		X		
		Faire participer l'élève à la planification de sa démarche de transition de l'école vers la vie active		X		
		Autres		X		
OFFRIR UNE DÉMARCHE D'ORIENTATION SOCIOPROFESSIONNELLE À L'ÉLÈVE	X	Organiser une rencontre avec l'élève et ses parents		X	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faible connaissance de soi de l'élève; ✓ Faible sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'élève; ✓ Maturité vocationnelle peu développée de la part de l'élève; ✓ Faibles compétences d'autodétermination chez l'élève; ✓ Absence d'un soutien parental adéquat; ✓ Anxiété de la part de l'élève; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bonne connaissance de soi de l'élève; ✓ Bon sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'élève; ✓ Maturité vocationnelle développée chez l'élève; ✓ Bonnes compétences d'autodétermination chez l'élève; ✓ Présence d'un soutien parental adéquat; ✓ Absence d'anxiété de la part de l'élève;
		Se renseigner sur l'élève et sur ses objectifs	X			
		Procéder à l'évaluation du profil de l'élève	X			
		Offrir à l'élève l'occasion d'explorer les possibilités qui s'offrent à lui	X			
		Aider l'élève dans sa prise de décision	X			
		Soutenir l'élève dans l'atteinte de son objectif	X			
		Enseigner les compétences de base en recherche d'emploi	X			
		Apprendre à l'élève à s'exprimer sur son handicap ou sur son trouble et à demander les adaptations nécessaires		X		

			Élaborer un portfolio avec l'élève		X	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manque de financement pour offrir des activités d'orientation socioprofessionnelle; ✓ Manque d'initiative de la part de l'élève; ✓ Immaturité de la part de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Collaboration avec le Carrefour jeunesse-emploi; ✓ Présence d'un cours d'orientation socioprofessionnelle dans le programme; ✓ Bonne initiative de la part de l'élève.
		Autres :					
		- Partager ses expériences socioprofessionnelles avec les élèves	X				
		- Inviter des travailleurs en classe;	X				
		- Permettre à l'élève de partager ses expériences socioprofessionnelles;	X				
		- Inviter des travailleurs en classe.	X				
MULTIPLIER LES OCCASIONS DE PARTICIPER ET DE S'ENGAGER DANS LA COLLECTIVITÉ	X		Proposer des expériences en milieu de travail		X	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manque d'initiative de la part de l'élève; ✓ Absence de stratégies appliquées par l'employeur pour répondre aux besoins de l'élève; ✓ Manque de financement pour réaliser des activités. 	
			Offrir des expériences de bénévolat		X		
			Faire participer l'élève à des activités de loisirs		X		
			Faire visiter des milieux d'éducation postsecondaire		X		
			Faire participer l'élève à des activités dans des entreprises adaptées		X		
			Faire participer l'élève à des activités artistiques créatives		X		
			Autres :				
	- Faire visiter des entreprises locales	X					
AIDER L'ÉLÈVE À DÉVELOPPER SON RÉSEAU	X		Évaluer le réseau social de l'élève		X	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manque d'initiative de la part de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Présence des services d'une personne technicienne en éducation spécialisée.
			Élaborer un carnet d'adresses avec l'élève		X		
			Enseigner à l'élève à utiliser divers médias électroniques		X		
			Créer une cartographie des ressources présentes autour de l'élève		X		
			Autres :				
	Inviter des ressources en classe	X					

OFFRIR UNE ÉDUCATION RIGOREUSE ET INDIVIDUALISÉE	X		Croire au potentiel d'apprentissage de l'élève		X	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manque de temps de la part de l'enseignant; ✓ Manque de services d'une personne technicienne en éducation spécialisée. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cours d'orientation socioprofessionnelle offert à l'élève.
			Offrir un enseignement individualisé à l'élève		X		
			Enseigner les compétences relatives à l'employabilité	X			
			Enseigner les compétences d'autodétermination		X		
			Enseigner les compétences académiques		X		
			Enseigner les compétences de la vie quotidienne		X		
			Enseigner des connaissances au sujet du maintien d'une bonne condition physique		X		
			Enseigner les compétences sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication		X		
			Enseigner les compétences sociales		X		

PARTICIPANT B2

STRATÉGIES	APPLICATION DES STRATÉGIES		MOYENS	APPLICATION DES MOYENS		FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
	OUI	NON		OUI	NON		
FAIRE ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES SOCIALES ET COMMUNICATIONNELLES		X	Faire vivre des expériences dans la collectivité		X	✓ Absence de services de la part de la personne technicienne en éducation spécialisée pour enseigner les compétences sociales et communicationnelles.	
			Collaborer avec les différents milieux de vie de l'élève		X		
			Enseigner le développement des habiletés social		X		
			Entretenir un climat de classe favorable aux interactions sociales		X		
			Mener une campagne de sensibilisation auprès des pairs		X		
			Autres :		X		
FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION		X	Évaluer les capacités d'autodétermination		X	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faible sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'élève; ✓ Faible connaissance de soi de l'élève; ✓ Anxiété de la part de l'élève; ✓ Faibles compétences d'autodétermination de la part de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Initiative de la part de l'élève; ✓ Bon sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'élève; ✓ Bonne connaissance de soi de l'élève;
			Enseigner les compétences d'autodétermination		X		
			Proposer une formation à l'autodétermination		X		
			Offrir des choix et laisser l'élève prendre une décision		X		
			Pratiquer l'autodétermination dans des contextes signifiants		X		

			Faire participer l'élève à la planification de sa démarche de transition de l'école vers la vie active		X		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Absence d'anxiété de la part de l'élève; ✓ Bonnes compétences d'autodétermination de la part de l'élève.
			Autres :		X		
OFFRIR UNE DÉMARCHE D'ORIENTATION SOCIOPROFESSIONNELLE À L'ÉLÈVE	X		Organiser une rencontre avec l'élève et ses parents		X	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faible connaissance de soi de l'élève; ✓ Faible sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'élève; ✓ Maturité vocationnelle peu développée chez l'élève; ✓ Faibles compétences d'autodétermination de la part de l'élève; ✓ Absence d'un soutien parental adéquat; ✓ Anxiété de la part de l'élève; ✓ Manque de financement pour offrir des activités d'orientation socioprofessionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bonne connaissance de soi de l'élève; ✓ Bon sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'élève; ✓ Maturité vocationnelle développée chez l'élève; ✓ Bonnes compétences d'autodétermination de la part de l'élève; ✓ Présence d'un soutien parental adéquat; ✓ Absence d'anxiété de la part de l'élève; ✓ Collaboration avec le Carrefour jeunesse-emploi; ✓ Présence d'un cours d'orientation socioprofessionnelle dans le programme; ✓ Bonne initiative de la part de l'élève.
			Se renseigner sur l'élève et sur ses objectifs	X			
			Procéder à l'évaluation du profil de l'élève	X			
			Offrir à l'élève l'occasion d'explorer les possibilités qui s'offrent à lui	X			
			Aider l'élève dans sa prise de décision	X			
			Soutenir l'élève dans l'atteinte de son objectif	X			
			Enseigner les compétences de base en recherche d'emploi	X			
			Apprendre à l'élève à s'exprimer sur son handicap ou sur son trouble et à demander les adaptations nécessaires	X			
			Élaborer un portfolio avec l'élève		X		
			Autres :				

MULTIPLIER LES OCCASIONS DE PARTICIPER ET DE S'ENGAGER DANS LA COLLECTIVITÉ		X	Proposer des expériences en milieu de travail		X	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Peu d'opportunités pour l'ÉHDAA de vivre des activités à l'extérieur de l'école; ✓ Manque de financement pour réaliser des activités. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Initiative de la part de l'élève.
			Offrir des expériences de bénévolat		X		
			Faire participer l'élève à des activités de loisirs		X		
			Faire visiter des milieux d'éducation postsecondaire		X		
			Faire participer l'élève à des activités dans des entreprises adaptées		X		
			Faire participer l'élève à des activités artistiques créatives		X		
			Autres :		X		
AIDER L'ÉLÈVE À DÉVELOPPER SON RÉSEAU	X		Évaluer le réseau social de l'élève		X		
			Élaborer un carnet d'adresses avec l'élève		X		
			Enseigner à l'élève à utiliser divers médias électroniques		X		
			Créer une cartographie des ressources		X		
			Autres :				
Inviter des ressources en classe	X						
OFFRIR UNE ÉDUCATION RIGOREUSE ET INDIVIDUALISÉE	X		Croire au potentiel d'apprentissage de l'élève	X		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manque de services de la personne technicienne en éducation spécialisée. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cours d'orientation socioprofessionnelle offert à l'élève.
			Offrir un enseignement individualisé à l'élève		X		
			Enseigner les compétences relatives à l'employabilité	X			
			Enseigner les compétences d'autodétermination		X		
			Enseigner les compétences académiques		X		
			Enseigner les compétences de la vie quotidienne	X			

			Enseigner des connaissances au sujet du maintien d'une bonne condition physique		X		
			Enseigner les compétences sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication		X		
			Enseigner les compétences sociales		X		
			Autres : - Enseigner les fonctions exécutives.	X			

PARTICIPANT C3

STRATÉGIES	APPLICATION DES STRATÉGIES		MOYENS	APPLICATION DES MOYENS		FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
	OUI	NON		OUI	NON		
FAIRE ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES SOCIALES ET COMMUNICATIONNELLES	X		Faire vivre des expériences dans la collectivité	X		✓ Absence de services de la part d'une personne technicienne en éducation spécialisée pour enseigner les compétences sociales et communicationnelles.	✓ Travail d'équipe permettant la mise sur pied de projets entrepreneuriaux.
			Collaborer avec les différents milieux de vie de l'élève		X		
			Enseigner le développement des habiletés sociales (par la TES)		X		
			Entretenir un climat de classe favorable aux interactions sociales		X		
			Mener une campagne de sensibilisation auprès des pairs		X		
			Autres :		X		
FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION	X		Évaluer les capacités d'autodétermination		X	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Absence d'une démarche planifiée et concertée de transition de l'école vers la vie; ✓ Clientèle restreinte pour la planification de la démarche de transition de l'école vers la vie active; ✓ Faible degré d'efficacité personnelle de l'enseignant 	✓ Mise sur pied de projets entrepreneuriaux.
			Enseigner les compétences d'autodétermination		X		
			Proposer une formation à l'autodétermination		X		
			Offrir des choix et laisser l'élève prendre une décision	X			
			Pratiquer l'autodétermination dans des contextes signifiants	X			

			Faire participer l'élève à la planification de sa démarche de transition de l'école vers la vie active		X	quant à la planification de la démarche de transition de l'école vers la vie active.	
			Autres		X		
OFFRIR UNE DÉMARCHÉ D'ORIENTATION SOCIOPROFESSIONNELLE À L'ÉLÈVE	X		Organiser une rencontre avec l'élève et ses parents		X	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Absence d'un soutien parental adéquat; ✓ Absence d'un cours d'orientation socioprofessionnelle dans le programme; ✓ Absence d'une démarche planifiée et concertée de planification de la transition de l'école vers la vie active; ✓ Absence de collaboration avec les services d'orientation scolaire. 	✓ Présence d'un soutien parental adéquat.
			Se renseigner sur l'élève et sur ses objectifs		X		
			Procéder à l'évaluation du profil de l'élève		X		
			Offrir à l'élève l'occasion d'explorer les possibilités qui s'offrent à lui		X		
			Aider l'élève dans sa prise de décision		X		
			Soutenir l'élève dans l'atteinte de son objectif		X		
			Enseigner les compétences de base en recherche d'emploi		X		
			Apprendre à l'élève à s'exprimer sur son handicap ou sur son trouble et à demander les adaptations nécessaires		X		
			Élaborer un portfolio avec l'élève		X		
			Autres :		X		

MULTIPLIER LES OCCASIONS DE PARTICIPER ET DE S'ENGAGER DANS LA COLLECTIVITÉ	X		Proposer des expériences en milieu de travail		X	✓ Démarches organisationnelles complexes.	✓ Bon travail d'équipe pour la mise sur pied de projets entrepreneuriaux.
			Offrir des expériences de bénévolat		X		
			Faire participer l'élève à des activités de loisirs		X		
			Faire visiter des milieux d'éducation postsecondaire		X		
			Faire participer l'élève à des activités dans des entreprises adaptées		X		
			Faire participer l'élève à des activités artistiques créatives		X		
			Autres : - Faire participer l'élève à un projet entrepreneurial.	X			
AIDER L'ÉLÈVE À DÉVELOPPER SON RÉSEAU	X		Évaluer le réseau social de l'élève		X	✓ Manque de services de la part d'une personne technicienne en éducation spécialisée.	
			Élaborer un carnet d'adresses avec l'élève		X		
			Enseigner à l'élève à utiliser divers médias électroniques	X			
			Créer une cartographie des ressources		X		
			Autres :		X		
OFFRIR UNE ÉDUCATION RIGOUREUSE ET INDIVIDUALISÉE	X		Croire au potentiel d'apprentissage de l'élève		X	✓ Double finalité de l'enseignement; ✓ Manque de services d'un technicien en éducation spécialisée; ✓ Manque de temps de la part de l'enseignant;	
			Offrir un enseignement individualisé à l'élève		X		
			Enseigner les compétences relatives à l'employabilité		X		
			Enseigner les compétences d'autodétermination		X		
			Enseigner les compétences académiques	X			

			Enseigner les compétences de la vie quotidienne	X		✓ Faible degré d'efficacité personnelle de l'enseignant dans la planification de la démarche de transition de l'école vers la vie active.	
			Enseigner des connaissances au sujet du maintien d'une bonne condition physique		X		
			Enseigner les compétences sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication	X			
			Enseigner les compétences sociales		X		
			Autres : - Enseigner des stratégies compensatoires	X			

PARTICIPANT D4

STRATÉGIES	APPLICATION DES STRATÉGIES		MOYENS	APPLICATION DES MOYENS		FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
	OUI	NON		OUI	NON		
FAIRE ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES SOCIALES ET COMMUNICATIONNELLES	X		Faire vivre des expériences dans la collectivité		X		
			Collaborer avec les différents milieux de vie de l'élève		X		
			Enseigner le développement des habiletés sociales	X			
			Entretenir un climat de classe favorable aux interactions sociales	X			
			Mener une campagne de sensibilisation auprès des pairs		X		
			Autres :		X		
FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION		X	Évaluer les capacités d'autodétermination		X		
			Enseigner les compétences d'autodétermination		X		
			Proposer une formation à l'autodétermination		X		
			Offrir des choix et laisser l'élève prendre une décision		X		
			Pratiquer l'autodétermination dans des contextes signifiants		X		

			Faire participer l'élève à la planification de sa démarche de transition de l'école vers la vie active		X		
			Autres :		X		
OFFRIR UNE DÉMARCHE D'ORIENTATION SOCIOPROFESSIONNELLE À L'ÉLÈVE		X	Organiser une rencontre avec l'élève et ses parents		X		
			Se renseigner sur l'élève et sur ses objectifs		X		
			Procéder à l'évaluation du profil de l'élève		X		
			Offrir à l'élève l'occasion d'explorer les possibilités qui s'offrent à lui		X		
			Aider l'élève dans sa prise de décision		X		
			Soutenir l'élève dans l'atteinte de son objectif		X		
			Enseigner les compétences de base en recherche d'emploi		X		
			Apprendre à l'élève à s'exprimer sur son handicap ou sur son trouble et à demander les adaptations nécessaires		X		
			Élaborer un portfolio avec l'élève		X		
			Autres :				

MULTIPLIER LES OCCASIONS DE PARTICIPER ET DE S'ENGAGER DANS LA COLLECTIVITÉ		X	Proposer des expériences en milieu de travail		X		
			Offrir des expériences de bénévolat		X		
			Faire participer l'élève à des activités de loisirs		X		
			Faire visiter des milieux d'éducation postsecondaire		X		
			Faire participer l'élève à des activités dans des entreprises adaptées		X		
			Faire participer l'élève à des activités artistiques créatives		X		
			Autres :		X		
AIDER L'ÉLÈVE À DÉVELOPPER SON RÉSEAU		X	Évaluer le réseau social de l'élève		X		
			Élaborer un carnet d'adresses avec l'élève		X		
			Enseigner à l'élève à utiliser divers médias électroniques		X		
			Créer une cartographie des ressources		X		
			Autres :		X		
OFFRIR UNE ÉDUCATION RIGOUREUSE ET INDIVIDUALISÉE	X		Croire au potentiel d'apprentissage de l'élève		X	✓ Manque de temps de la part de la personne enseignante.	
			Offrir un enseignement individualisé à l'élève		X		
			Enseigner les compétences relatives à l'employabilité		X		
			Enseigner les compétences d'autodétermination		X		
			Enseigner les compétences académiques	X			
			Enseigner les compétences de la vie quotidienne		X		

			Enseigner des connaissances au sujet du maintien d'une bonne condition physique		X		
			Enseigner les compétences sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication		X		
			Enseigner les compétences sociales	X			
			Autres :		X		

ANNEXE K. TABLEAU COMPILATOIRE DES RÉSULTATS PAR STRATÉGIE ET MOYEN

STRATÉGIES	RÉSULTATS	MOYENS	RÉSULTATS
FAIRE ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES SOCIALES ET COMMUNICATIONNELLES	3/4 personnes participantes (A1, C3, D4) 1/4 personne participante souhaiterait appliquer la stratégie (B2)	Faire vivre des expériences dans la collectivité	1/4 personne participante (C3)
		Collaborer avec les différents milieux de vie de l'élève	0/4 personne participante
		Enseigner le développement des habiletés sociales	1/4 personne participante (D4) 3/4 personnes participantes souhaiteraient appliquer le moyen (A1, B2, C3)
		Entretenir un climat de classe favorable aux interactions sociales	1/4 personne participante (D4)
		Mener une campagne de sensibilisation auprès des pairs	0/4 personne participante
		Favoriser les discussions informelles	1/4 personne participante (A1)
FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION	1/4 personne participante (C3)	Évaluer les capacités d'autodétermination de l'élève	0/4 personne participante
		Enseigner les compétences d'autodétermination	0/4 personne participante
		Proposer une formation à l'autodétermination	0/4 personne participante

		Offrir des choix et laisser l'élève prendre des décisions	1/4 personne participante (C3)
		Pratiquer l'autodétermination dans des contextes signifiants	1/4 personne participante (C3)
		Faire participer l'élève à sa démarche de planification de sa transition de l'école vers la vie active	1/4 personne participante souhaiterait appliquer le moyen (C3)
OFFRIR À L'ÉLÈVE UNE DÉMARCHE D'ORIENTATION SOCIOPROFESSIONNELLE	2/4 personnes participantes (A1, B2) 1/4 personne participante souhaiterait appliquer la stratégie (C3)	Organiser une rencontre avec l'élève et ses parents	0/4 personne participante
		Se renseigner sur l'élève et sur ses objectifs	2/4 personnes participantes (A1, B2) 1/4 personne participante souhaiterait appliquer le moyen (C3)
		Procéder à l'évaluation du profil de l'élève	2/4 personnes participantes (A1, B2) 1/4 personne participante souhaiterait appliquer le moyen (C3)
		Offrir l'occasion à l'élève d'explorer toutes les possibilités qui s'offrent à lui	2/4 personnes participantes (A1, B2)
		Aider l'élève dans sa prise de décision	2/4 personnes participantes (A1, B2)
		Soutenir l'élève dans l'atteinte de son objectif	2/4 personnes participantes (A1, B2)

		Enseigner les compétences de base en recherche d'emploi	2/4 personnes participantes (A1, B2)
		Apprendre à l'élève à s'exprimer sur son handicap ou sur son trouble et à demander les adaptations nécessaires	1/4 personne participante souhaiterait appliquer le moyen (B2)
		Élaborer un portfolio avec l'élève	0/4 personne participante
		Partager ses expériences socioprofessionnelles à l'élève	1/4 personne participante (A1)
		Inviter des travailleurs en classe	1/4 personne participante (A1)
MULTIPLIER LES OCCASIONS DE PARTICIPER ET DE S'ENGAGER DANS SA COLLECTIVITÉ	2/4 personnes participantes (A1, C3)	Proposer des expériences en milieu de travail	0/4 personne participante 3/4 personnes participantes souhaiteraient appliquer le moyen (A1, B2, C3)
		Offrir des expériences de bénévolat	0/4 personne participante
		Faire participer l'élève à des activités de loisirs	0/4 personne participante
		Faire visiter des milieux d'éducation postsecondaire	1/4 personne participante (A1)
		Faire participer l'élève à des activités dans des entreprises adaptées	0/4 personne participante

		Faire participer l'élève à des activités artistiques créatives	0/4 personne participante
		Faire visiter des entreprises locales	1/4 personne participante (A1)
		Faire participer l'élève à un projet entrepreneurial	1/4 personne participante (C3)
AIDER L'ÉLÈVE À DÉVELOPPER SON RÉSEAU	3/4 personnes participantes (A1, B2, C3)	Évaluer le réseau de soutien social de l'élève	0/4 personne participante
		Élaborer un carnet d'adresses avec l'élève	0/4 personne participante
		Enseigner à l'élève à utiliser divers médias électroniques	1/4 personne participante (C3)
		Créer une cartographie des ressources présentes autour de l'élève	0/4 personne participante
		Inviter des ressources externes en classe	2/4 personnes participantes (A1, B2) 1/4 personne participante souhaiterait appliquer le moyen (C3)
OFFRIR UNE ÉDUCATION RIGoureuse ET INDIVIDUALISÉE	4/4 personnes participantes (A1, B2, C3, D4)	Croire au potentiel d'apprentissage de l'élève	1/4 personne participante (B2)
		Offrir un enseignement individualisé à l'élève	2/4 personnes participantes souhaiteraient appliquer le moyen (C3, D4)

		Enseigner les compétences relatives à l'employabilité	2/4 personnes participantes (A1, B2) 1/4 personne participante souhaiterait appliquer le moyen (C3)
		Enseigner les compétences d'autodétermination	0/4 personne participante
		Enseigner les compétences académiques	2/4 personnes participantes (C3, D4)
		Enseigner les compétences de la vie quotidienne	2/4 personnes participantes (B2,C3) 2/4 personnes participantes souhaiteraient appliquer le moyen (A1, D4)
		Enseigner des connaissances au sujet du maintien d'une bonne condition physique	0/4 personne participante
		Enseigner les compétences liées à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication	1/4 personne participante (C3)
		Enseigner les compétences sociales	1/4 personne participante (D4) 3/4 personnes participantes souhaiteraient appliquer le moyen

			(A1, B2, C3)
		Enseigner des stratégies compensatoires	2/4 personnes participantes (C3, D4)
		Enseigner les fonctions exécutives	1/4 personne participante (B2)

ANNEXE L. TABLEAU DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION

STRATÉGIES	FACTEURS DE RISQUE	RÉSULTATS	FACTEURS DE PROTECTION	RÉSULTATS
FAIRE ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES SOCIALES ET COMMUNICATIONNELLES	- Absence de services de la part d'un technicien en éducation spécialisée pour enseigner les compétences sociales et communicationnelles;	3/4 personnes participantes (A1, B2, C3)	- Travail d'équipe permettant la mise sur pied de projets entrepreneuriaux.	1/4 personne participante (C3)
FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION	- Manque d'initiative de la part des élèves;	1/4 personne participante (A1)	- Initiative de la part de l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)
	- Faible sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)	- Bon sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'élève;	1/4 personne participante (A1, B2)
	- Faible connaissance de soi de l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)	- Bonne connaissance de soi de l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)
	- Anxiété de la part de l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)	- Absence d'anxiété de la part de l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)

	- Faibles compétences d'autodétermination de la part de l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)	- Bonnes compétences d'autodétermination de la part de l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)
	- Absence d'une démarche planifiée et concertée de planification de la transition de l'école vers la vie active;	1/4 personne participante (C3)	- Mise sur pied de projets entrepreneuriaux.	1/4 personne participante (C3)
	- Clientèle restreinte pour la planification de la démarche de transition de l'école vers la vie active;	1/4 personne participante (C3)		
	- Faible degré d'efficacité personnelle de l'enseignant quant à la planification de la démarche de transition de l'école vers la vie active.	1/4 personne participante (C3)		
OFFRIR À L'ÉLÈVE UNE DÉMARCHE D'ORIENTATION SOCIOPROFESSIONNELLE	- Faible connaissance de soi de l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)	- Bonne connaissance de soi de l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)
	- Faible sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)	- Bon sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)
	- Maturité vocationnelle peu développée de la part de l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)	- Maturité vocationnelle développée chez l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)

	- Faibles compétences d'autodétermination chez l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)	- Bonnes compétences d'autodétermination chez l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)
	- Absence d'un soutien parental adéquat;	3/4 personnes participantes (A1, B2, C3)	- Présence d'un soutien parental adéquat;	3/4 personnes participantes (A1, B2, C3)
	- Anxiété de la part de l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)	- Absence d'anxiété de la part de l'élève;	2/4 personnes participantes (A1, B2)
	- Manque de financement pour offrir des activités d'orientation socioprofessionnelle;	2/4 personnes participantes (A1, B2)	- Collaboration avec le Carrefour jeunesse emploi;	2/4 personnes participantes (A1, B2)
	- Absence d'un cours d'orientation socioprofessionnelle dans le programme;	1/4 personne participante (C3)	- Présence d'un cours d'orientation socioprofessionnelle dans le programme;	2/4 personnes participantes (A1, B2)
	- Manque d'initiative de la part de l'élève;	1/4 personne participante (A1)	- Bonne initiative de la part de l'élève.	2/4 personnes participantes (A1, B2)
	- Immaturité de la part de l'élève;	1/4 personne participante (A1)		
	- Absence d'une démarche de planification de la transition de l'école vers la	1/4 personne participante (C3)		

	<p>vie active planifiée et concertée;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Absence de collaboration avec les services d'orientation scolaire. 	1/4 personne participante (C3)		
MULTIPLIER LES OCCASIONS DE PARTICIPER ET DE S'ENGAGER DANS SA COLLECTIVITÉ	<ul style="list-style-type: none"> - Manque d'initiative de la part de l'élève; 	1/4 personne participante (A1)	<ul style="list-style-type: none"> - Initiative de la part de l'élève 	1/4 personne participante (B2)
	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de stratégies appliquées par l'employeur pour répondre aux besoins de l'élève; 	1/4 personne participante (A1)	<ul style="list-style-type: none"> - Bon travail d'équipe pour la mise sur pied de projets entrepreneuriaux. 	1/4 personne participante (C3)
	<ul style="list-style-type: none"> - Peu d'opportunités pour les ÉHDAA de vivre des activités à l'extérieur de l'école; 	1/4 personne participante (B2)		
	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de financement pour réaliser des activités; 	2/4 personnes participantes (A1, B2)		
	<ul style="list-style-type: none"> - Démarches organisationnelles complexes. 	1/4 personne participante (C3)		
AIDER L'ÉLÈVE À DÉVELOPPER SON RÉSEAU	<ul style="list-style-type: none"> - Manque d'initiative de la part de l'élève; 	1/4 personne participante (A1)	<ul style="list-style-type: none"> - Présence des services d'une personne technicienne en éducation spécialisée. 	1/4 personne participante (A1)

	- Manque de services de la part d'un technicien en éducation spécialisée.	1/4 personne participante (C3)		
OFFRIR UNE ÉDUCATION RIGOREUSE ET INDIVIDUALISÉE	- Manque de temps de la part de l'enseignant;	3/4 personnes participantes (A1, C3, D4)	- Cours d'orientation socioprofessionnelle offert à l'élève.	2/4 personnes participantes (A1, B2)
	- Faible degré d'efficacité personnelle de l'enseignant dans la planification de la démarche de transition de l'école vers la vie active;	1/4 personne participante (C3)		
	- Manque de services d'une personne technicienne en éducation spécialisée;	2/4 personnes participantes (A1, B2, C3)		
	- Double finalité de l'enseignement.	1/4 personne participante (C3)		

ANNEXE M. RÉFÉRENTIEL POUR LES PERSONNES ENSEIGNANTES

STRATÉGIES	MOYENS	FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
FAIRE ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES SOCIALES ET COMMUNICATIONNELLES	Faire vivre des expériences dans la collectivité	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Absence de services de la part d'une personne technicienne en éducation spécialisée pour enseigner les compétences sociales et communicationnelles. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Travail d'équipe permettant la mise sur pied de projets entrepreneuriaux.
	Collaborer avec les différents milieux de vie de l'élève		
	Enseigner le développement des habiletés sociales		
	Entretenir un climat de classe favorable aux interactions sociales		
	Mener une campagne de sensibilisation auprès des pairs		
	Favoriser les discussions informelles		
FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION	Évaluer les capacités d'autodétermination de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manque d'initiative de la part de l'élève; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Initiative de la part de l'élève;
	Enseigner les compétences d'autodétermination	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faible sentiment d'efficacité personnelle de l'élève; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bon sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'élève;
	Proposer une formation à l'autodétermination	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faible connaissance de soi de l'élève; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bonne connaissance de soi de l'élève;
	Offrir des choix et laisser l'élève prendre des décisions	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anxiété de la part de l'élève; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Absence d'anxiété de la part de l'élève;
	Pratiquer l'autodétermination dans des contextes signifiants	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faibles compétences d'autodétermination de la part de l'élève; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bonnes compétences
	Faire participer l'élève à sa démarche de planification de sa		

	transition de l'école vers la vie active	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Absence d'une démarche planifiée et concertée de planification de l'école vers la vie active; ✓ Clientèle restreinte pour la planification de la transition de l'école vers la vie active; ✓ Faible degré d'efficacité personnelle de la personne enseignante quant à la planification de la démarche de transition de l'école vers la vie active de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> d'autodétermination de la part de l'élève; ✓ Mise sur pied de projets entrepreneuriaux.
OFFRIR À L'ÉLÈVE UNE DÉMARCHE D'ORIENTATION SOCIOPROFESSIONNELLE	Organiser une rencontre avec l'élève et ses parents	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faible connaissance de soi de l'élève; ✓ Faible sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'élève; ✓ Faibles compétences d'autodétermination chez l'élève; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bonne connaissance de soi de l'élève; ✓ Bon sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'élève; ✓ Maturité vocationnelle
	Se renseigner sur l'élève et sur ses objectifs		
	Procéder à l'évaluation du profil de l'élève		
	Offrir l'occasion à l'élève d'explorer toutes les possibilités qui s'offrent à lui		

	Aider l'élève dans sa prise de décision	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Absence d'un soutien parental adéquat; ✓ Anxiété de la part de l'élève; ✓ Manque de financement pour offrir des activités d'orientation socioprofessionnelle; ✓ Absence d'un cours d'orientation socioprofessionnelle dans le programme; ✓ Manque d'initiative de la part de l'élève; ✓ Immaturité de la part de l'élève; ✓ Absence d'une démarche planifiée et concertée de planification de la transition de l'école vers la vie active; ✓ Absence de collaboration avec les services d'orientation scolaire. 	<p>développée chez l'élève;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bonnes compétences d'autodétermination chez l'élève; ✓ Présence d'un soutien parental adéquat; ✓ Absence d'anxiété de la part de l'élève; ✓ Collaboration avec le Carrefour jeunesse-emploi; ✓ Présence d'un cours d'orientation socioprofessionnelle dans le programme; ✓ Bonne initiative de la part de l'élève.
Soutenir l'élève dans l'atteinte de son objectif			
Enseigner les compétences de base en recherche d'emploi			
Apprendre à l'élève à s'exprimer sur son handicap ou sur son trouble et à demander les adaptations nécessaires			
Élaborer un portfolio avec l'élève			
Partager ses expériences socioprofessionnelles à l'élève			
Inviter des travailleurs en classe			

MULTIPLIER LES OCCASIONS DE PARTICIPER ET DE S'ENGAGER DANS SA COLLECTIVITÉ	Proposer des expériences en milieu de travail	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manque d'initiative de la part de l'élève; ✓ Absence de stratégies appliquées par la personne employeuse; ✓ Peu d'opportunités pour les ÉHDAA de vivre des activités à l'extérieur de l'école; ✓ Manque de financement pour réaliser des activités; ✓ Démarches organisationnelles complexes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Initiative de la part de l'élève; ✓ Bon travail d'équipe pour la mise sur pied de projets entrepreneuriaux.
	Offrir des expériences de bénévolat		
	Faire participer l'élève à des activités de loisirs		
	Faire visiter des milieux d'éducation postsecondaire		
	Faire participer l'élève à des activités dans des entreprises adaptées		
	Faire participer l'élève à des activités artistiques créatives		
	Faire visiter des entreprises locales		
	Faire participer l'élève à un projet entrepreneurial		
AIDER L'ÉLÈVE À DÉVELOPPER SON RÉSEAU	Évaluer le réseau de soutien social de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manque d'initiative de la part de l'élève; ✓ Manque de services de la part de la personne technicienne en éducation spécialisée. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Présence de services de la part de la personne technicienne en éducation spécialisée.
	Élaborer un carnet d'adresses avec l'élève		
	Enseigner à l'élève à utiliser divers médias électroniques		
	Créer une cartographie des ressources présentes autour de l'élève		
	Inviter des ressources externes en classe		

OFFRIR UNE ÉDUCATION RIGoureuse ET INDIVIDUALISÉE	Croire au potentiel d'apprentissage de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manque de temps de la part de la personne enseignante; ✓ Faible degré d'efficacité personnelle de la personne enseignante dans la planification de la démarche de transition de l'école vers la vie active de l'élève; ✓ Manque de services de la part de la personne technicienne en éducation spécialisée; ✓ Double finalité de l'enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Présence d'un cours d'orientation socioprofessionnelle dans le programme.
	Offrir un enseignement individualisé à l'élève		
	Enseigner les compétences relatives à l'employabilité		
	Enseigner les compétences d'autodétermination		
	Enseigner les compétences académiques		
	Enseigner les compétences de la vie quotidienne		
	Enseigner des connaissances au sujet du maintien d'une bonne condition physique		
	Enseigner les compétences liées à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication		
	Enseigner les compétences sociales		
	Enseigner des stratégies compensatoires		
	Enseigner les fonctions exécutives		